

La calidad de la educación se relaciona con los contenidos del *currículum* en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácticas a través de las que se plasma en las aulas. Muchas ideas o principios se trasladan a la realidad escolar al orientar las acciones que sirven para desarrollar los *currícula*. La renovación pedagógica exige replantear la interacción entre contenidos de la escolaridad, ideas o principios pedagógicos y prácticas escolares. El *currículum* se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre la teoría y la acción en educación, entre las aspiraciones y la práctica.

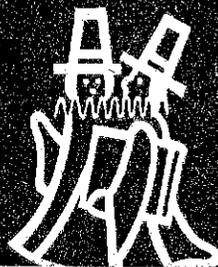
Si los más directos destinatarios del *currículum* son los alumnos, el profesor es su primer receptor. A través de la modelación de su pensamiento y de su práctica profesional es como un proyecto educativo se hace o no realidad, se enriquece o se deforma. La profesionalidad del docente y la renovación pedagógica son incomprensibles sin una referencia a los códigos que, más o menos implícitamente, dan forma a la práctica escolar.

Entre nosotros esas interacciones tienen una dimensión política muy evidente, gracias a los mecanismos de intervención existentes.

La obra de J. GIMENO SACRISTAN supone una reflexión acerca de cómo los diversos agentes moldeadores del *currículum*, no sólo los profesores, se proyectan en la práctica.



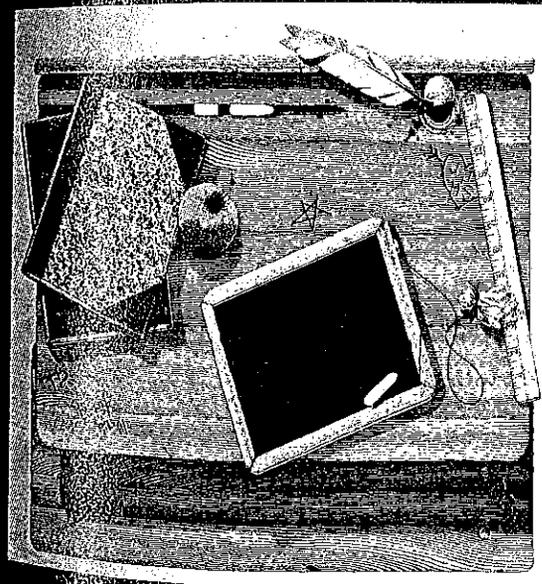
Pedagogía



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12, 28004, Madrid

J. Gimeno
Sacristán

El *currículum*:
una reflexión sobre
la práctica



NOVENA EDICIÓN

**APROXIMACION AL CONCEPTO DE
CURRICULUM.**

-
- El *curriculum*: cruce de prácticas diversas.
 - Toda la práctica pedagógica gravita en torno al *curriculum*.
 - Las razones de un aparente desinterés.
 - Un primer marco de explicación.
 - Las teorías sobre el *curriculum*: Elaboraciones parciales para una práctica compleja.

El *curriculum* es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica. Otros diccionarios especializados sólo lo han tomado como concepto pedagógico muy recientemente. Empieza a ser utilizado a nivel de lenguaje especializado, pero tampoco es de uso corriente entre el profesorado siquiera. Nuestra cultura pedagógica trató el problema de los programas escolares, el trabajo escolar, etc. como capítulos didácticos, pero sin la amplitud ni ordenación de significados que quiere sistematizar el tratamiento sobre los *curricula*.

La práctica, sin embargo, a la que se refiere el *curriculum* es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el *curriculum*. De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente, de racionalizarla.

A partir de esta primera constatación no será difícil explicarnos las razones de que la teorización sobre el *curriculum* no se halle adecuadamente sistematizada y aparezca en muchos casos bajo el ropaje del lenguaje y los conceptos técnicos como una legitimación *a posteriori*

de las prácticas vigentes, y por qué en otros casos, los menos, aparece como un discurso crítico que trata de desvelar los supuestos y el significado de dichas prácticas. Nosotros comentaremos primero algunas de las características más sobresalientes de las prácticas vigentes que se desarrollan en torno a la realización práctica de los *currícula* para tomar posteriormente el discurso metateórico que ordena la propia teorización sobre ellos.

Asegura GRUNDY (1987) que:

"El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (Pág. 5).

Siendo una práctica tan compleja, no es extraño encontrarse con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista, aspectos parciales, enfoques alternativos con distinta amplitud que determinan la visión "más pedagógica" del *currículum*. Recogeremos una muestra panorámica de significados adjudicados a un campo vasto y poco articulado.

RULE (1973), en un recorrido histórico por la literatura especializada norteamericana, a partir de más de un ciento de definiciones, encuentra los siguientes grupos más destacados de significados: a) Un gran grupo de ellas relacionadas con la concepción del *currículum* como experiencia: el *currículum* como *guía* de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de *responsabilidades* de la escuela para promover una serie de experiencias, sean éstas las que *proporciona* consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje *planificadas, dirigidas* o bajo supervisión de la escuela, *ideadas* y ejecutadas u *ofrecidas* por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela *utiliza* con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. b) Otras concepciones: el *currículum* como definición de *contenidos* de la educación, como *planes* o propuestas, especificación de *objetivos*, reflejo de la *herencia cultural*, como *cambio de conducta*, *programa* de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de *aprendizajes* o *resultados*, o *todas las experiencias* que el niño puede obtener.

SCHUBERT (1986, págs. 26 y ss.) ha señalado algunas de las "impresiones" globales que, a modo de imágenes, nos trae a la mente el concepto *currículum*. Son significados acotados en el pensamiento especializado más extendido y en los tratados sobre esta materia. Se trata de acepciones a veces parciales, incluso contradictorias entre sí, sucesivas y simultáneas desde un punto de vista histórico, sesgadas por un determinado planteamiento político, científico, filosófico y cultural. Algunas de esas imágenes son las siguientes: El *currículum* como *conjunto de conocimientos* o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más

clásica y extendida; el *currículum* como *programa de actividades* planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el *currículum* se ha entendido también a veces como *resultados pretendidos de aprendizaje*; como plasmación del plan *reproductor* para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el *currículum* como *experiencia* recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el *currículum* como *tareas y destrezas* a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el *currículum* como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción social* de la misma.

Ordenando el bosque de definiciones, acepciones y perspectivas, el *currículum* puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- El punto de vista sobre su *función social*, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de *currículum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al *currículum* quienes lo entienden como un *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- También se refieren a él quienes ejercen un tipo de *actividad discursiva* académica e investigadora sobre todos estos temas.

Por lo cual resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. No podemos olvidar que *el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. Pretender reducir los problemas claves de que se ocupa la teoría y prácticas relacionadas con el currículum a problemas de índole técnica que es preciso resolver es, cuando menos, una ignorancia culpable. El currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en*

3 Ámbitos

mejor

ritos, mecanismos, etc. que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo. Es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el *currículum* según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. No debemos olvidar que el *currículum* no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña.

Cuando definimos el *currículum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. No tiene idéntica función el *currículum* de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente. Como acertadamente señalaba HEUBNER (Citado por McNEIL, 1983), el *currículum* es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.

El *currículum* es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. El *currículum* como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción del *currículum* como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del *currículum*, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella.

La teorización sobre el *currículum* tiene que ocuparse, pues,

necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del *currículum*. Sólo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocritica y autorrenovación que debe tener (GIROUX, 1981, págs. 113 y ss.). Pretensión que no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos. Por ello, la importancia del análisis del *currículum*, tanto sus contenidos como sus formas, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el *currículum* como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas.

Nuestro análisis se centrará básicamente en los códigos y en las prácticas a través de los que cobran valor los contenidos, con algunos comentarios previos en torno a lo que hoy se entiende por contenidos curriculares.

Analizar *curricula* concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del que se expresan en prácticas educativas y en resultados.

El que los *curricula* desempeñen de hecho distintas misiones en diferentes niveles educativos, de acuerdo con las características de éstos, en la medida en que reflejan diversas finalidades de esos niveles, es una dificultad añadida en la pretensión de lograr un esquema clarificador y una teorización ordenada sobre el *currículum*. Al mismo tiempo es una llamada de atención contra las pretensiones de universalizar esquemas simplistas de análisis.

Al enfocar el tema curricular, se entrecruzan de forma inevitable en el discurso las imágenes de lo que es concretamente en el sistema escolar propio, se añaden tradiciones prácticas y teóricas de otros sistemas, se consideran modelos alternativos de lo que debiera ser la educación, la escolarización y la enseñanza.

El *currículum*- dice LUNDGREN, (1981, pág. 40)- es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los *curricula* vigentes, fijándola como indiscutible. El relativismo y provisionalidad histórica debe ser una perspectiva en estos planteamientos. Afirma APPLE (1986) que:

"... el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección regida por el valor, de un universo mucho más

amplio de conocimientos y principios de selección posibles" (Pág. 66).

Los *currícula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el *currículum* supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo. El *currículum*, en su *contenido* y en las *formas* a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.

No cabe la asepsia científica en este tema, puesto que si algo en el mundo educativo no es neutro es, precisamente, el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus alumnos. De alguna forma, el *currículum* refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos. Ello explica el interés de la sociología moderna y de los estudios sobre educación por un tema que es el campo de operaciones de diferentes fuerzas sociales, grupos profesionales, filosofías, perspectivas pretendidamente científicas, etc. De ahí también que este tema no admita el reduccionismo de ninguna de las disciplinas que tradicionalmente agrupan el conocimiento sobre los hechos educativos.

La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el *currículum* que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el *currículum*. Ese sistema se compone de niveles con finalidades diversas y ello se plasma en sus *currícula* diferenciados. Las modalidades de educación en un mismo tramo de edad acogen a diferentes tipos de alumnos con distinto origen y fin social y ello se refleja en los contenidos a cursar en un tipo u otro de educación. La formación profesional paralela a la enseñanza secundaria segrega a colectivos de alumnos de diferentes capacidades y procedencia social y también con distinto destino social, y tales determinaciones se pueden ver en los *currícula* que en uno y otro tipo de educación se imparten.

Todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc. acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el *currículum*, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las

propias actividades metodológicas a que da lugar. Por ello, el interés por los problemas relacionados con el *currículum* no es sino consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución.

La complejidad misma de los *currícula* modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización. Y esto es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; en consecuencia, el análisis del *currículum* es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos. El valor de la escuela se manifiesta fundamentalmente por lo que hace al desarrollar un determinado *currículum*, independientemente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades. En esa misma medida, el *currículum* es un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución.

Las reformas curriculares en los sistemas educativos desarrollados obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los *currícula* y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los alumnos y de los grupos sociales. Pero las innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen, que proporcionan un marco socialmente definido y totalmente limitado (PAPAGIANNIS, 1986). Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio.

Cuando se habla de *currículum* como selección particular de cultura, viene en seguida a la mente la imagen de una relación de contenidos intelectuales a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las artes, la tecnología, etc. Esa es la acepción primera y la más elemental. Pero la función educadora y socializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella, y por eso mismo, en los niveles de la enseñanza obligatoria, también el *currículum* establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un **proyecto global de educación** para los alumnos. Los *currícula*, sobre todo en los niveles de la educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar.

Situándonos en un nivel de análisis más concreto, observando las prácticas escolares que rellenan el tiempo de los alumnos en los centros

escolares, se puede caer en la cuenta de que queda muy poco fuera de las tareas o actividades, ritos, etc. relacionados con el *currículum* o la preparación de las condiciones para su desarrollo. La escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los *currícula* que tiene encomendados. Función que cumple a través de los *contenidos* y de las *formas* de éstos, y también por las *prácticas* que se realizan dentro de ella.

La enseñanza no es sino el proceso desarrollado para cumplir con esa finalidad. Algo que se olvida muchas veces cuando se quiere analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una determinada perspectiva científica y técnica, olvidando su genuino cometido.

Por diverso tipo de condicionamientos, los *currícula* tienden a recoger toda la compleja gama de pretensiones educativas para los alumnos de un determinado nivel y modalidad de educación. Puede ser cierto que el *currículum* no agote en sus contenidos estrictos todos los fines educativos ni las funciones no manifiestas de la escuela, pero es evidente que existe una tendencia progresiva a asumirlos en el caso de los niveles obligatorios de enseñanza. De ahí que buena parte de lo que es objeto de la didáctica lo componga el análisis de los supuestos, mecanismos, situaciones y condiciones relacionadas con la configuración, desarrollo y evaluación del *currículum*.

El discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del *status* de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte, quizá, porque es una forma de rehuir el debate donde se desmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado, que es preciso instrumentar, pero no discutir.

Retomar y resaltar la relevancia del *currículum* en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma. *El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.* Olvidar esto supone introducirse por un sendero en el que se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza. Un punto débil de ciertas teorizaciones sobre el *currículum* reside en el olvido del puente que han de establecer entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento (KING, 1976, pág. 112) o de la cultura en general.

A la actualidad del tema ha contribuido de forma decisiva la *Nueva Sociología de la Educación* que ha puesto su centro de interés en analizar cómo las funciones de selección y de organización social de la escuela que subyacen en los *currícula* se realizan a través de las condiciones en las que tiene lugar su desarrollo. En vez de ver el *currículum* como algo dado, explicando el éxito y el fracaso escolar como variable dependiente, dentro de un esquema donde la variable independiente son las condiciones sociales de los individuos y de los grupos, ha de tenerse en cuenta que también los procedimientos de seleccionar, organizar el conocimiento, impartirlo y evaluarlo son mecanismos sociales que han de investigarse (YOUNG, 1980, pág. 25). El *currículum* -afirma este autor- es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir. El *currículum* pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. (WHITTY, 1985, pág.8). Un enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación no explica cómo los resultados de la escuela son *creados* también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural (APPLE, 1986, pág.12).

BERNSTEIN (1980), uno de los más genuinos representantes de esta corriente sociológica, expresa la importancia de este nuevo énfasis sociológico afirmando que:

"Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social".

"El *currículum* define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento" (Pág. 47).

Estos análisis sociológicos han llevado a plantear programas compensatorios que extiendan la educación infantil para fundamentar la existencia de una educación comprensiva para todos los alumnos de un mismo tramo de edad, etc. en tanto los *currícula* pueden actuar de instrumentos de acción social por su valor de mediación cultural.

En una sociedad avanzada, el conocimiento tiene un papel relevante y progresivamente cada vez más decisivo. Una escuela "sin contenidos" culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida. El conocimiento y, sobre todo, la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad; que la facilita en un determinado grado y en una dirección. No es indiferente saber o no escribir, ni dominar mejor o

peor el lenguaje en general o los idiomas. No es lo mismo orientarse en nuestra sociedad, situándonos en el nivel universitario, por los saberes del derecho, de la medicina o por los estudios de humanidades. El grado y tipo de saber que logran los individuos en las instituciones escolares, sancionado y legitimado por ellas, tiene consecuencias a nivel de su desarrollo personal, en sus relaciones sociales y, más concretamente, en el *status* que ese individuo pueda lograr dentro de la estructura laboral de su contexto.

La obsolescencia de las instituciones escolares y de los contenidos que imparten puede llevar a negar esa función, pero no niega tal valor, sino la posibilidad de que se realice, dejando que operen otros factores exteriores, aunque ningún *currículum*, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *curricula* insignificantes para ellos es todo un *currículum* oculto.

La relación de determinación sociedad-cultura-*currículum*-práctica explica que la actualidad del *currículum* se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecúe sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad. Y por lo mismo es explicable que en los momentos de configurar de forma diferente el sistema educativo hayan de pensarse también nuevas fórmulas para estructurar los *curricula*. El propio progreso en la formalización de esquemas teóricos sobre el *currículum*, su diseño y desarrollo, tiene lugar en el debate de las reformas curriculares a que se ven sometidos los sistemas escolares en las últimas décadas. Los momentos de crisis, los períodos de reforma, los proyectos de innovación, estimulan la discusión sobre los esquemas de racionalización posibles que pueden guiar las propuestas alternativas. La misma teorización sobre *currículum* y su plasmación es, en muchos casos, el subproducto indirecto de los cambios curriculares que tienen lugar por presiones históricas, sociales y económicas de diverso tipo en los sistemas escolares.

En España se puede apreciar que, en torno a las reformas educativas que se han acometido en la historia reciente, encuentran legitimación y confirmación supuestos diversos, formas pedagógicas, formatos curriculares. Dato que es tanto más cierto cuanto que, en nuestra tradición y en el marco jurídico administrativo, las reformas curriculares van ligadas a cambios en la estructura del sistema más que a un debate permanente sobre las necesidades del sistema educativo.

El *currículum*: cruce de prácticas diversas.

Partir del concepto de *currículum* como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones nos tiene que llevar a analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido antes de pasar a tener alguna realidad como experiencia de aprendizaje

para los alumnos. El análisis es preciso continuarlo dentro del ámbito del sistema educativo con sus determinantes más inmediatos hasta verlo convertido o plasmado de una forma particular en la práctica pedagógica.

Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el *currículum* se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas (KING, 1986, pág. 37). Si el *currículum*, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura.

Concebir el *currículum* como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirlo (GRUNDY, 1987, pág. 115-116). Es decir, que una concepción procesual del *currículum* nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido y no sólo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos, etc. Significa también que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el *currículum* en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación.

Es, en definitiva un campo práctico complejo, como reconocía WALKER (1973), cuando afirmaba que:

"Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el *currículum* es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc." (Pág. 247).

El *currículum* se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real. De ahí que la única teoría posible que puede dar cuenta de esos procesos haya de ser de tipo crítico, poniendo de manifiesto las realidades que lo condicionan.

Inmediatamente comprendemos las dificultades de pensar en plan-

teamientos sencillos para introducir cambios en esa dinámica social. Un obstáculo serio para la investigación educativa, como reconoce WALKER, que, al haber estado dominada por paradigmas empiristas, no ha podido organizar esa complejidad que requiere la explicación de acciones en las que se proyectan prácticas, creencias y valores muy diversos.

Como tal práctica, tiene una existencia real que una teorización debe explicar y clarificar; tarea poco sencilla cuando se trata de un territorio intersección de subsistemas diversos. Esa realidad práctica compleja se sustancia o se concreta en realidades y procesos diversos, analizables por sí mismos desde diferentes puntos de vista, pero conectados más o menos estrechamente entre sí: el *currículum* como expresión de una serie de determinaciones políticas para la práctica escolar, el *currículum* como contenidos secuencializados en unos determinados materiales, como saberes impartidos por los profesores en las aulas, como marco de las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos, como "partitura" de la práctica, etc.

Se trata de un complejo *proceso social* con múltiples expresiones, pero, como tal, con una determinada dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y dentro de unas condiciones. Es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad y por el hecho de que haya sido un campo de pensamiento de dedicación reciente dentro de las disciplinas pedagógicas, además de controvertido, al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos. No es extraño tampoco el que las autodenominadas teorías del *currículum* sean enfoques parciales y fragmentarios.

Importa, pues, clarificar el contenido y dinámica de esa práctica y acotar, en cierta medida, los significados que este concepto pretende sistematizar, más que simplificar lo complejo y difuso a la vez en una determinada concepción de partida.

SCHUBERT (1986) considera que:

"Representar el *currículum* como un campo de investigación y de práctica requiere concebirlo como algo que mantiene ciertas interdependencias con otros campos de la educación, lo que exige una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo en constante configuración por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado" (Págs. 34-35).

Por eso argumentamos que el *currículum* forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica. Ámbitos que evolucionan históricamente, de un sistema político y social a otro, de un sistema educativo a otro distinto. Todos esos usos generan mecanismos de decisión, tradi-

ciones, creencias, conceptualizaciones, etc. que, de forma más o menos coherente, van penetrando en los usos pedagógicos, y que se pueden apreciar con mayor claridad en momentos de cambio.

Si se quiere, tal como sugiere KING (1986, págs. 37), el significado último del *currículum* viene dado por los propios contextos en que se inserta: a) Un *contexto de aula*, en el que encontramos una serie de elementos como libros, profesores, contenidos, niños. b) Otro *contexto personal y social*, modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejadas en aptitudes, intereses, destrezas, etc., además del clima social que se produce en el contexto de clase. c) Existe además otro *contexto histórico* escolar creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que han dado lugar a tradiciones introyectadas en forma de creencias, reflejos institucionales y personales, etc. Porque cada práctica curricular genera, de alguna forma, incidencias en las que le sucederán. d) Finalmente, se puede hablar de un *contexto político*, en la medida en que las relaciones dentro de clase reflejan patrones de autoridad y poder, expresión de relaciones del mismo tipo en la sociedad exterior. Las fuerzas políticas y económicas desarrollan presiones que calan en la configuración de los *currícula*, en sus contenidos y en los métodos de desarrollarlos.

Una visión tecnicista o que tan sólo pretenda simplificar el *currículum* nunca podrá explicar la realidad de los fenómenos curriculares y difícilmente puede contribuir a cambiarlos, porque ignora que el valor real del mismo depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado. Se trata de un fenómeno escolar que expresa determinaciones no estrictamente escolares, algo que se sitúa entre las experiencias personales y culturales de los sujetos, por un lado, previas y paralelas a las escolares, realizándose en un marco escolar, pero sobre el que inciden subsistemas exteriores muy importantes que obedecen a determinaciones variadas, por otro.

En orden a realizar un análisis clarificador de nuestro sistema educativo, creo que conviene distinguir ocho subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el *currículum*, en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo.

1.- **El ámbito de la actividad político-administrativa.** La administración educativa regula el *currículum* como hace con otros aspectos, profesores, centros, etc., del sistema educativo, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía. A veces por *currículum* llegamos a entender lo que la administración prescribe como obligatorio para un nivel educativo, etc. por tener muy asumido el alto poder de intervención que tiene esta instancia en este tema dentro de nuestro contexto, con el consiguiente poder de definición de la realidad y la negación u olvido del papel de otros agentes quizá más decisivos. Este ámbito de decisiones pone bien a las claras los determinantes exteriores del *currículum*, aunque estén legitimadas por provenir de

poderes democráticamente establecidos.

2.- El subsistema de participación y control. En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del *currículum*, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. La administración siempre tiene alguna competencia en este sentido. Todas esas funciones las llega a desempeñar la propia burocracia administrativa, cuerpos especializados de la misma, como es el caso de la inspección; pero a medida que un sistema se democratiza y se descentraliza deja algunas decisiones relativas a ciertos aspectos o componentes a otros agentes. Las funciones sobre la configuración de los *currícula*, su concreción, su modificación, su vigilancia, análisis de resultados, etc. también pueden estar en manos de los órganos de gobierno en los centros, asociaciones y sindicatos de profesores, padres de alumnos, órganos intermedios especializados, asociaciones y agencias científicas y culturales, etc. Todo *currículum* se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas.

La importancia de estos dos subsistemas nos pone de manifiesto muy claramente las razones para entender este campo como un terreno político y no meramente pedagógico y cultural.

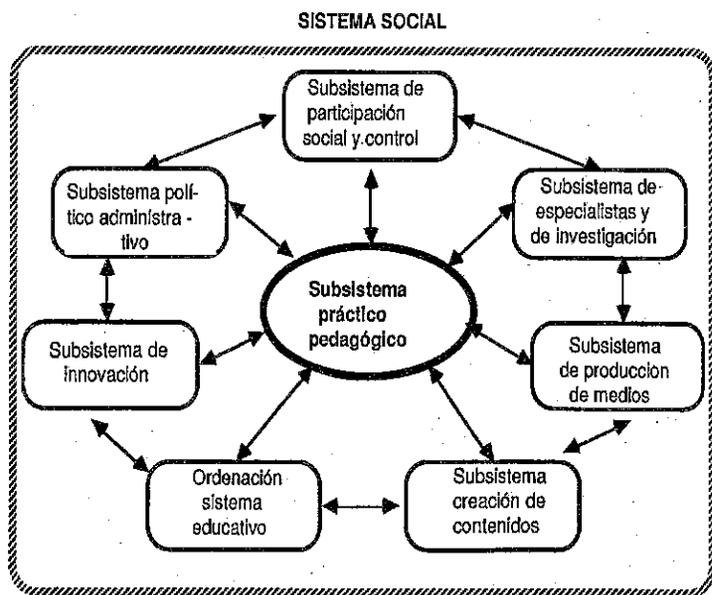


Fig. 1 : Sistema curricular

3.- La ordenación del sistema educativo. La propia estructura de niveles, ciclos educativos, modalidades o especialidades paralelas,

ordenan el sistema educativo, marcando, en líneas generales de forma muy precisa, los caminos de progresión de los alumnos por el mismo.

Regulan las entradas, tránsito y salida del sistema, en general sirviéndose de la ordenación del *currículum*, y expresan a través del mismo las finalidades concretas de cada tramo de escolaridad. La distribución de la cultura entre distintos grupos sociales se lleva a cabo, en buena medida, a base de diferenciar los *currícula* de cada ciclo, nivel o especialidad del sistema. Es uno de los caminos de intervención o parcela práctica en manos de la estructura político-administrativa que rige el sistema. Los niveles educativos y modalidades de educación cumplen funciones sociales, selectivas, profesionales y culturales diferenciadas, y ello se refleja en la selección curricular que tienen como contenido expreso y en las prácticas que se generan en cada caso. En la medida en que haya una descentralización de decisiones, o cuando existe optatividad curricular a nivel de centros, la ordenación puede quedar en niveles de decisión más cercanos a los usuarios.

4.- El sistema de producción de medios. Los *currícula* se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del *currículum*. Como práctica observable, el *currículum* por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el profesor y los alumnos. Prácticas económicas, de producción y de distribución de medios crean dinámicas con una fuerte incidencia en la práctica pedagógica; generan intereses, pasan a ser agentes formadores del profesorado, constituyendo un campo de fuerzas muy importante que no suele recibir la atención que merece. Esta práctica suele ir ligada a una forma de ordenar el progreso curricular: por ciclos, niveles, cursos, asignaturas o áreas, etc. Los medios no son meros agentes instrumentales neutros, puesto que tienen un papel de determinación muy activo, sobre todo en nuestro sistema, ligado a una forma de ejercer el control sobre la práctica, a los estrechos márgenes de decisión de que ha dispuesto el profesorado, a la baja formación del mismo y a las desfavorables condiciones de trabajo.

5.- Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc. En la medida en que el *currículum* es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular. Se trata de una influencia que se ejerce más o menos directamente, con más o menos rapidez y eficacia, y que se reparte de modo desigual entre diversos colectivos académicos y culturales. La importancia de ese subsistema y su comunicación con el *currículum* es evidente por doble motivo: Porque las instituciones donde se ubica la creación científica y cultural acaban recibiendo a los alumnos formados por el sistema educativo, lo que tiene que generar necesariamente una cierta sensibilidad y presión hacia los *currícula* escolares, por un lado; y por la influencia activa que ejercen sobre los mismos, por otro, seleccionando contenidos, ponderándolos, imponiendo formas de organización, paradigmas metodológicos; produ-

ciendo escritos, textos, etc. Los grupos de especialistas en la cultura forman "familias" que tienen continuidad y crean dependencias en los colectivos de docentes, especialmente de los niveles más inmediatos a la creación, y más cuando los profesores son especialistas en algún área o materia.

La dinámica curricular, sus contenidos, sus formas, se explican en algunos aspectos por la influencia de este subsistema de creación del conocimiento y de la cultura. Buena parte del dinamismo de los estudios sobre el *currículum* y de la innovación curricular, sobre todo en las áreas científicas, en los países industrializados durante las últimas décadas, se explica por la presión sobre el sistema educativo de las instancias de investigación, influenciadas a su vez por los intereses tecnológicos y económicos ligados a ellas. Entre nosotros existe, por lo general, una llamativa desconexión explícita entre las instituciones en las que se crean y recrean los saberes -la universidad- y los niveles educativos que después los reproducen; lo que no significa que no exista una influencia, presión, canalización a través de textos, etc. Quizá socialmente no se ha tomado conciencia suficiente del papel de los niveles inferiores de educación a la hora de crear una amplia base cultural de la que podrán salir mejores candidatos a los niveles más altos.

6.- Subsistema técnico-pedagógico: Formadores, especialistas e investigadores en educación. Los sistemas de formación de profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, etc. crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos de entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el *currículum*, que tienen cierta importancia en la construcción de la misma, incidiendo en la política, en la administración, en los profesores, etc. Se crea, decíamos, un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del *currículum* y de las formas de realizar dicha función. Se suele expresar no sólo en la selección de los contenidos culturales y en su ordenación, sino en la delimitación de objetivos específicos de índole pedagógica y en códigos que estructuran todo el *currículum* y su desarrollo. La incidencia de este subsistema técnico suele ser operativa en aspectos más periféricos, dependiendo su influencia de su propia capacidad de respuesta a las necesidades dominantes del sistema educativo y de su ascendente sobre los mecanismos de decisión. Un peso que varía de unos niveles educativos a otros. En menor medida su papel ha sido y es crítico.

7.- El subsistema de innovación. En los sistemas educativos complejos, dentro de sociedades desarrolladas, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos, cobra importancia su renovación cualitativa, se ponen también de manifiesto intereses de acomodación

constante de los *currícula* a las necesidades sociales. Funciones que es difícil puedan cumplirlas otros agentes que no sean los específicamente dedicados a renovar el sistema curricular. Entre nosotros, esta instancia mediadora, de cara a la intervención como tal en todo el sistema, no existe. Lo que se explica por el modelo de intervención administrativa existente sobre el *currículum* y por la falta de conciencia sobre su necesidad, pero es un aspecto que, con un marco de acción limitado, ha aparecido a través de grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica. Ello es síntoma de una necesidad. Es evidente que una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los profesores en su práctica que no pueden resolver masivamente grupos aislados y bienintencionados de profesores. En otros sistemas educativos las estrategias de innovación curricular y los proyectos relacionando innovaciones de *currícula* y perfeccionamiento de profesores han sido una forma frecuente y eficaz de acometer las reformas curriculares.

8.- El subsistema práctico pedagógico. Es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares, aunque se plantea la necesidad de desbordar ese marco muchas veces aislado. Es lo que comúnmente llamamos *enseñanza* como proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de los subsistemas anteriores. Es obvio que el *currículum* hace referencia a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos, expresándose en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas determinadas, configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz de los alumnos.

Naturalmente, a través de todos estos subsistemas y en cada uno de ellos se expresan determinaciones sociales más amplias, siendo el *currículum* un teatro de operaciones múltiples, de fuerzas y determinaciones diversas, al tiempo que él también, en alguna medida, puede convertirse en determinante de las demás. Si el sistema escolar mantiene particulares dependencias e interacciones con el sistema social en el que surge, no podía ocurrirle lo contrario al contenido fundamental de la escolarización.

Por ello, la comprensión de la realidad del *currículum* es preciso plantearla como un resultante de interacciones diversas. El *currículum*, que en un momento se configura y objetiva como un proyecto coherente, es ya de por sí el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: culturales, económicos, políticos y pedagógicos. Su realización posterior tiene lugar dentro de un contexto práctico en el que juegan tipos de prácticas muy diversas. Como tal proyecto configura en gran medida la práctica pedagógica, pero es a su vez delimitado y limitado en sus significados concretos por esa misma práctica que existe previamente a cualquier proyecto curricular. Todos los subsistemas someramente analizados, incluido el pedagógico, existen de antemano

cuando un proyecto curricular nuevo se quiere implantar.

Esos subsistemas señalados mantienen relaciones de *determinación recíproca* entre sí, de distinta fuerza, según los casos. El conjunto de esas interrelaciones constituye el **sistema curricular**, comprensible sólo dentro de un determinado sistema social general, que se traduce en procesos sociales que se expresan a través del *currículum*. En ese conjunto de interacciones se configura como objeto, y es a través de las prácticas concretas dentro del sistema general y de los subsistemas parciales como podemos apreciar las funciones que cumple y los significados reales que adopta.

Toda la práctica pedagógica gravita en torno al *currículum*.

El *currículum* acaba en una práctica pedagógica, como acabamos de explicar. Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El *currículum* es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros.

Veamos un ejemplo de práctica pedagógica. Se trata de una actividad relacionada con el objetivo de *cultivar el gusto por la lectura*, dando cumplimiento a la faceta curricular oral dentro del área de lenguaje.

El que todos aporten algún medio a la clase cultiva, además, ciertas actitudes y hábitos de colaboración, si bien es casi seguro que el profesor opta por esa práctica ante la carencia de medios en el centro y en las aulas. Esa actividad está realizada con libros no siempre adecuados, puesto que los alumnos no llevarán seguramente sus mejores libros a la clase. El profesor no ha sido consciente del clima de evaluación desfavorable en el que dicha tarea se realiza, y seguramente tampoco medita en que la pobreza de medios dentro del aula se corregiría cambiando el sistema de comprar todos los alumnos los mismos libros de texto, con lo que hay textos idénticos "para estudiar", pero no hay libros variados, suficientes y adecuados "para leer". Seguramente esa práctica de aula está relacionada con una falta de planteamiento coherente a nivel de centro, porque cada profesor decide su actividad individualmente. No existe biblioteca en el centro de uso accesible para los alumnos. El clima de control o de evaluación tiene repercusiones morales en el alumno a la hora de plantearse resolver la situación desagradable que para él es una lectura no adecuada.

PRACTICA PEDAGOGICA

Alumno de quinto curso de EGB

- En lenguaje, además de otras tareas, cada alumno debe elegir un libro de lectura de la biblioteca del aula. Esta se forma gracias a las aportaciones voluntarias que realizan los alumnos. Al final del curso éstos los recuperan otra vez.

- Los libros son variados, unos atractivos y otros no. Los eligen los alumnos para su lectura según su disponibilidad en el momento de la elección, cuando van quedando libres. Se adjudican por orden de lista o de mesas. En otros casos el profesor los distribuye directamente a los alumnos.
- No se establece tiempo limitado para su lectura.
- Un alumno lleva el control de las entradas y salidas de ejemplares con la supervisión del profesor.
- El alumno "X" ha elegido libremente *La isla del tesoro* de Stevenson.
- Una vez leído, tendrá que narrar ante toda la clase el contenido de la lectura si se lo pide el profesor. El alumno siente que es necesario estar preparado para ese momento. Sabe que le calificarán en "lenguaje oral". Lo ha dicho el profesor.
- El tamaño de letra de este libro es bastante reducido y el alumno, para seguir su lectura, debe marcar con el dedo línea a línea. La tarea se convierte en algo fatigoso.
- Ha de leer el libro en ratos sueltos dentro del horario de clase y en casa, siendo una actividad de "relleno".
- No se puede cambiar de libro, una vez elegido, hasta que no concluya su lectura si no le agrada el que ha elegido o el que le han distribuido.
- El entrevistador, ante la dificultad del niño, le sugiere que elija otro libro distinto menos fatigante por la extensión y por el tipo de letra, y que haga el resumen como se ha establecido en clase, aunque se trate de un libro propio que no pertenezca a la biblioteca del aula.
- El alumno no se siente libre para proponerle el cambio al profesor.
- Le sugiere al entrevistador la posibilidad de saltarse trozos para tener una idea general y poder realizar el resumen, pero teme que el profesor le descubra la "trampa", pues ya ha ocurrido con otros compañeros y se les advirtió que no debería volver a ocurrir tal situación.

Podemos ver una actividad práctica de carácter pedagógico que manifiesta una forma de desarrollar un aspecto concreto del *currículum* en la que se expresa la ubicación de un objetivo curricular en una etapa educativa, que no sería tan probable de encontrar en bachillerato. Vemos cómo, en torno a ella, se pone de manifiesto también un cierto tipo de competencia profesional, la existencia de unos medios en el aula, los usos en la adquisición de materiales, la organización del centro, el clima de evaluación, unas relaciones profesor-alumno poco fluidas, etc. Siendo una práctica curricular circunscrita al contexto de clase y dentro de un clima social determinado, hace relación a prácticas organizativas, de consumo de materiales, relacionadas a su vez con prácticas administrativas de regular el *currículum*, y con prácticas de control asumidas por el profesor en su comportamiento pedagógico y personal con sus alumnos. El significado del *currículum* se concreta y construye en función de todos esos contextos y se expresa en prácticas de significaciones múltiples. Al manifestarse a través de ellos se imbrica en procesos y mecanismos complejos que traducen su significado.

El ejemplo que acabamos de poner es una práctica pedagógica relacionada con un aspecto parcial del *currículum* de lenguaje anclada en contextos diversos, es decir, multicontextualizada. Sólo así la podemos explicar en todos sus significados, y seguramente cambiarla significará remover no sólo creencias y destrezas profesionales del profesor, sino intervenir a nivel de contexto organizativo, de producción de materiales, etc.

La mayoría de las prácticas pedagógicas tienen esa característica de estar multicontextualizadas. Las actividades prácticas que sirven para desarrollar los *currícula* están imbricadas en contextos anidados unos dentro de otros o solapados entre sí. El *currículum* se traduce en actividades y adquiere significados concretos a través de ellas. Esos contextos son productos de tradiciones, valores y creencias muy asentadas que muestran su presencia y obstinación al cambio cuando una propuesta metodológica alternativa se pretende instalar en unas condiciones ya dadas.

Otra práctica multicontextualizada es todo lo que hace referencia a la evaluación. Se evalúan y se deciden tareas incluso por lo fáciles o no que sean de evaluar sus resultados o productos previsibles, el clima de evaluación sirve para mantener un control sobre los alumnos y, al tiempo, expresa la mentalidad de control que impregna a todo lo escolar, incluso dentro de la escolaridad obligatoria que *a priori* no tiene explícitamente la misión de seleccionar y graduar a los sujetos.

De alguna manera, pues, con el *currículum* están implicados todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad y de la práctica escolar a nivel de aula, de centro y de sistema educativo. Me atrevería a afirmar que son pocos los hechos de la realidad escolar y educativa que no tienen "contaminaciones" por alguna característica del *currículum* de las instituciones escolares.

Esta circunstancia tiene una primera consecuencia de orden metateórico: El estudio del *currículum* sirve de centro de condensación e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas porque no hay muchos temas y problemas educativos que no tengan algo que ver con él. La organización del sistema escolar por niveles y modalidades, su control, la formación, selección y adscripción del profesorado, la selectividad social a través del sistema, la igualdad de oportunidades, la evaluación escolar, la renovación pedagógica del mismo, los métodos pedagógicos, la profesionalidad de los profesores, etc. tienen que ver con la organización y desarrollo curricular.

La relevancia que en el conocimiento y en la investigación pedagógica tiene el problema de la práctica y, más concretamente, la relación teoría-práctica, es otra razón más para la actualización de la discusión en torno a los problemas curriculares, en la medida en que son agentes en la configuración de las prácticas de enseñanza. Si la práctica es impensable sin concebirla como expresión de múltiples usos, mecanismos y comportamientos relacionados con el desarrollo de un determinado *currículum*, la comunicación teoría-práctica no puede

desconsiderar la mediatización curricular como canal privilegiado.

Estamos ante un núcleo temático estratégico para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro. Una parte importante de la teoría moderna del *currículum* versa sobre la separación de esos extremos y sobre las razones que la producen. El propio discurso sobre la relación teoría-práctica se nutre de la teoría y de las prácticas curriculares. Un discurso que debe desbordar los estrechos límites del aula. En la configuración y desarrollo del *currículum* podemos ver interimplicarse prácticas políticas, administrativas, económicas, organizativas e institucionales, junto a prácticas estrictamente didácticas; dentro de todas ellas juegan supuestos muy distintos, teorías, perspectivas e intereses muy diversos, aspiraciones y gestión de realidades existentes, utopía y realidad. La comprensión del *currículum*, la renovación de la práctica, la mejora de la calidad de la enseñanza a través del *currículum* no deben olvidar todas esas interrelaciones.

Las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica escolar obsoleta. Y esa incongruencia e impotencia para la transformación de la realidad ocurre en buena medida porque dicha práctica está muy ligada al tipo de *currículum* contextualizado en subsistemas diversos, y a los usos generados por su desarrollo o que se expresan a través de él, que permanecen muy estables. Por eso, la renovación del *currículum* en tanto que plan estructurado por sí solo no es suficiente para provocar cambios sustanciales en la realidad. El discurso pedagógico, si no totaliza todo ese entramado de prácticas diversas, no incide rigurosamente en su análisis y será incapaz de proporcionar verdaderas alternativas de cambio en las aulas.

En momentos en que se cobra conciencia de la falta de calidad en el sistema educativo, la atención se dirige a la renovación curricular como uno de los instrumentos para su mejora. Lo que lleva a fijarse inmediatamente en dos aspectos básicos: los contenidos del *currículum* y la metodología en las aulas. Pero la práctica escolar es una práctica institucionalizada, cuyo cambio requiere remover las condiciones que la mediatizan, actuando sobre todos los *ámbitos prácticos* que la condicionan, que desbordan muy claramente las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en las aulas. No basta establecer y difundir un determinado discurso ideológico y técnico-pedagógico para que cambie, aunque se materialice incluso en un plan estructurado, si bien es condición previa necesaria.

Casi puede decirse que el *currículum* viene a ser como un conjunto temático abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportaciones sobre la educación. Y que esa integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el *currículum* que se imparte. De ahí la relevancia que ha de deparársele a este capítulo en la formación y perfeccionamiento de los profesores, la consideración que

ha de tener en la configuración de una determinada política educativa, su necesario cuestionamiento cuando se pretenden establecer programas de mejora de la calidad de la educación, y, en definitiva, para hacer progresar el conocimiento sobre lo que es la educación cuando se realiza en situaciones y contextos concretos.

Pedir una teoría estructurada del *currículum*, que es, a su vez, integradora de otras subteorías, capaz de guiar la práctica, es tan utópico como pedir una conjunción de los saberes pedagógicos sobre la educación que sean capaces de explicar la acción y de guiarla cuando la escuela desarrolla un proyecto cultural con los alumnos. Pero, al tiempo, conviene resaltar la necesidad de alcanzarla por ese doble carácter central que tiene en la explicación y en la configuración de la realidad cotidiana de la enseñanza.

No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y éstos adoptan una forma determinada en un *currículum*. Todo modelo o propuesta de educación tiene y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción cultural determinada. Y además parece necesario que se enfatice cada vez más este aspecto, porque una especie de "pedagogía vacía" de contenidos culturales se ha adueñado, en alguna medida, de lo que se reconoce como pensamiento pedagógico progresista y científico en la actualidad, muy marcado por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el discurso pedagógico contemporáneo. Lo cierto es que, por diferentes razones, en la teorización pedagógica dominante existe más preocupación por el *cómo* enseñar que por el *qué* debe enseñarse. Y si es evidente que ambos interrogantes deben cuestionarse simultáneamente en educación, el primero sin el segundo queda vacío. Un vacío que es todavía mucho más evidente en toda la tecnocracia pseudocientífica que ha dominado y domina buena parte de los esquemas pedagógicos. La consecuencia de esta crítica es importante no sólo en orden a reconsiderar las líneas de investigación dominante en educación, sino, muy especialmente, en la formación de profesores.

La importancia para el profesor reside en que es un punto de referencia en el que, de forma paradigmática, se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de escuela y la escuela posible, entre los fines pretendidamente asignados a las instituciones escolares y las realidades efectivas.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones escolares. La realidad cultural de un país, sobre todo para los más desfavorecidos, cuya principal oportunidad cultural es la escolarización obligatoria, tiene mucho que ver con la significación de los contenidos y de los usos de los *currícula* escolares. La cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella, así como de los condicionamientos positivos y negativos que se desprenden de la misma.

Muchos de los problemas que afectan al sistema educativo y muchas

de las preocupaciones más relevantes en educación tienen concomitancias más o menos directas y explícitas con la problemática curricular. La práctica es uno de los ejes vertebrales del pensamiento, de la investigación y de los programas de mejora para las instituciones escolares en la actualidad. El *currículum* es uno de los conceptos más potentes, estratégicamente hablando, para analizar cómo la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar. El interés por el *currículum* va paralelo al interés por lograr un conocimiento más penetrante sobre la realidad escolar.

El fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre éstos y los profesores, la indisciplina en clase, la igualdad de oportunidades, etc. son preocupaciones de contenido psicopedagógico y social que tienen concomitancias con el *currículum* que se ofrece a los alumnos y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

El concepto mismo de lo que los profesores consideran aprendizajes sustanciales a los que hay que dedicar más tiempo, que son los que formarán el objetivo básico de las evaluaciones, es producto de las prácticas curriculares dominantes, que han dejado como sedimento en los profesores el esquema de lo que es para ellos el "conocimiento valioso".

Un alto índice de fracaso escolar puede deberse a una exigencia inadecuada que se considera como mínimo factible y obligatorio. Los programas oficiales para el ciclo medio de EGB regulados en 1982 (Real Decreto 12-II) establecen, por ejemplo, como nivel de referencia en el área de lengua castellana el que los alumnos sepan:

"Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado a su nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito)".

La orden ministerial que desarrollaba en el mismo año esa competencia mínima curricular exigible a todos los niños españoles de EGB concretaba esa norma para el tercer curso (Objetivo 1.6 del Bloque temático núm.1 del área de Lenguaje oral) en que éstos debían de saber:

"Leer en voz alta un texto de unas 150 palabras con la pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad de unas 80 palabras por minuto".

Estamos ante una exigencia dictada para ordenar el *currículum*, que suponemos tendría alguna apoyatura científica al dictarse en términos tan precisos, que tiene repercusiones muy amplias, y que nos sugiere múltiples interrogantes: ¿Están los niños de EGB en un nivel adecuado para responder a esa exigencia? ¿Es esa exigencia realista para todos

los niños, sea cual sea su nivel cultural de procedencia? ¿Con qué probabilidades de éxito se enfrentarán los alumnos con distinta situación lingüística en comunidades bilingües a esa norma de rendimiento escolar requerido? ¿No se marca un nivel para, a partir de él, decidir qué es o no fracaso escolar en lenguaje oral? ¿Qué norma de calidad se difunde entre el profesorado que debe contribuir a conseguir esa competencia obligatoria respecto de las capacidades lingüísticas del alumno? Esa peculiaridad en la forma de determinar una exigencia curricular condiciona otras muchas cosas.

Piénsese en la acusación muy extendida de que los programas escolares están sobrecargados, lo que obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas, imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos. Una característica del *currículum*, como es la extensión de sus componentes, puede dictar lo que es calidad del aprendizaje, provocar una acepción más superficial de éste, alejar la posibilidad de implantar otras metodologías alternativas, etc.

Otro ejemplo: La relación pedagógica profesor-alumno está muy condicionada por el *currículum*, que se convierte en exigencia para unos y otros. No se puede entender cómo son las relaciones entre alumnos y profesores sin ver qué papeles representan ambos participantes de la relación en la comunicación del saber. La relación personal se contamina de la comunicación cultural -nítidamente curricular- y viceversa. El profesor y los alumnos establecen dicha relación como una consecuencia y no como primer objetivo, aunque después, un discurso humanista y educativo dé importancia a esa dimensión, incluso como mediatizadora de los procesos y resultados del aprendizaje escolar.

La actuación profesional de los profesores está condicionada por el papel que se les asigna en el desarrollo del *currículum*. La evolución de los *currícula*, la diferente ponderación de sus componentes y de sus objetivos son también propuestas de reprofesionalización de los profesores. A un nivel más sutil, el papel de los profesores está de alguna forma prefigurado por el margen de actuación que le deja la política y el marco en el que se regula administrativamente el *currículum*, según cuáles sean los esquemas dominantes en la misma. El contenido de la profesionalidad docente está en parte decidido por la estructuración del *currículum* en un determinado nivel del sistema educativo.

Sea cual sea la temática que abordemos, podemos encontrarle una relación de interdependencia con el *currículum*. Este se convierte en un tema en el que se entrecruzan otros muchos, en el que se ven implicaciones muy diversas que configuran la realidad escolar.

Como una primera síntesis podríamos resumir diciendo que :

1) El *currículum* es la expresión de la función socializadora de la escuela.

2) Que es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es elemento imprescindible para comprender lo que solémos

llamar práctica pedagógica.

3) Además está estrechamente relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes. Lo que se entiende por buen profesor, las funciones que se pide que desarrolle, dependen de la variación en los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular.

4) En el *currículum* se entrecruzan componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, productivas de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, de innovación pedagógica, etc.

5) Por todo lo anterior, el *currículum*, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares.

Las razones de un aparente desinterés.

Como campo de estudio singularizado, los análisis sobre el *currículum* no surgen como problemas definidos a resolver, con una metodología y unas derivaciones prácticas, como ocurre con otras áreas de conocimiento e investigación sobre la educación, sino como una tarea de gestión administrativa, algo que un administrador tiene la responsabilidad de organizar y gobernar. El campo de estudio no surgió derivado de una necesidad intelectual, sino como algo que convenía plantear y solucionar a la administración del sistema escolar (PINAR y GRUMET, 1981). Este comentario referido al origen de la teorización sobre el *currículum* en los EE.UU. se puede aplicar con mucha más propiedad todavía a nuestro contexto, con la peculiaridad de que la historia del establecimiento de una política y de un estilo de administrar el *currículum* tuvo lugar, en nuestro caso, bajo un régimen político que más difícilmente que en otros contextos podía dejar que se discutiese desde fuera la selección y forma de organizar la cultura de la escuela.

En contraste con la importancia de este campo de estudio y de conceptualización, afirmando la prioridad del *currículum* en la comprensión de la enseñanza y de la educación, se constata una cierta despreocupación de nuestro pensamiento pedagógico más cercano, que le reserva un puesto hoy más bien vacío, al tiempo que hemos visto se han reproducido y se reproducen modelos y esquemas que provienen de otros contextos, que obedecen a otros supuestos, necesidades, etc. Esto puede tener dos explicaciones que, si no son las únicas, sí consideramos que son importantes: la pedagogía más académica, como conjunto de conocimientos, prácticas e intereses, no ha servido de herramienta crítica del proyecto educativo que realizaban las escuelas en la realidad, mientras éstas funcionaron y funcionan en torno a un proyecto

de cultura muy poco discutido. Analizarlo y criticarlo exige establecer un discurso crítico sobre la realidad que los estudios y las orientaciones dominantes en la teoría e investigación pedagógica no han seguido en la mayoría de los casos. La teorización expresa sobre el *currículum*, que primeramente se tradujo entre nosotros, segula la orientación administrativista en la medida en que eran instrumentos para racionalizar, con esquemas técnicos, la gestión del *currículum*. El movimiento más significativo fue el de la "gestión científica" apoyada en el modelo de objetivos, que eclosiona entre nosotros en los años setenta, aunque venía gestándose con anterioridad.

En segundo lugar, y en coherencia con lo anterior, el *currículum* ha sido más un campo de decisiones del político y del administrador, confundidos muchas veces en una misma figura, que poco necesitaban del técnico y del discurso teórico para sus gestiones en una primera etapa. Las decisiones sobre el *currículum*, su propia elaboración y reforma, se realizaron fuera del sistema escolar y al margen de los profesores. Únicamente, ya en fecha más reciente, el maridaje del político-administrador y del técnico se ha hecho necesario cuando las formas de los *currícula* se han complicado y ha sido conveniente darles cierta forma técnica, cuando es preciso tomar decisiones administrativas que necesitan de un cierto lenguaje especializado, guardando unos requisitos y respetando unos formatos técnicos. Pero en esa asociación desigual es normalmente el técnico el que adapta sus fórmulas útiles a las exigencias del administrador. La suma de esos dos papeles en nuestro sistema la ha cumplido en muchos casos la figura de la inspección.

Cuando el *currículum* es una realidad gestionada y decidida desde la burocracia que gobierna los sistemas educativos, más en los casos de tomas de decisiones centralizadas, es lógico que los esquemas de racionalización que esa práctica genera sean aquellos que mejor pueden cumplir con las finalidades del gestor. La dificultad de hallar una teorización crítica, reconceptualizadora, iluminadora y coherente sobre el *currículum* proviene en parte de una historia en la que los esquemas generados en torno al mismo han sido instrumentos del gestor o, para el que gestionaba ese campo, herramientas pragmáticas más que conceptos explicativos de una realidad. Porque en los sistemas escolares modernos, más cuando se ha tomado conciencia del poder que ello representa, el *currículum* es un aspecto añadido, y de los más decisivos, en la ordenación del funcionamiento de esos sistemas, que cae en las manos de la administración. En el *currículum* se interviene como se hace en otros temas y porque su regulación está ligada a todo el resto de aspectos gestionados: niveles educativos, profesorado, acreditaciones, promoción de los alumnos, etc.

Los gestores de la educación regulan los niveles educativos, el acceso del profesorado a los mismos, la adscripción de los profesores a los puestos de trabajo, los mínimos en los que se basa la promoción de los alumnos, las acreditaciones escolares que dan los niveles y modalidades del sistema, los controles sobre la calidad del mismo, etc. Y, en esa medida, se ven compelidos a regular el *currículum* que ver-

tebra la escolarización, todo el aparato escolar y la distribución del profesorado. En los sistemas escolares organizados, la intervención de la burocracia en el aparato curricular es inevitable en alguna medida, puesto que el *currículum* es parte de la estructura escolar. El problema reside en analizar y sopesar los diferentes efectos de las distintas formas de realizar esa intervención. El legado de una tradición no democrática, que además ha sido fuertemente centralizadora, y el escaso poder del profesorado en la regulación del sistema educativo, su misma falta de formación para hacerlo, han hecho que las decisiones básicas sobre el *currículum* sean de la competencia de la burocracia administrativa. El propio profesorado lo admite como normal porque está socializado profesionalmente en ese esquema. No perder de vista todo esto es importante cuando se centran en las innovaciones curriculares expectativas de cambio para el sistema escolar.

De todo ello se deduce de forma bien evidente que el discurso curricular tenga siempre una vertiente política, y que la teorización tiene que ser evaluada en función del papel que cumple en el propio contexto en que se produce la práctica curricular, apreciando si se desenvuelve más bien en el papel de un discurso adaptativo, reformista o de resistencia.

Para cualquier contexto, es evidente que la complejidad del concepto y el hecho de haber sido más bien un campo de acción de los administradores y gestores de la educación han dificultado el disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría del objeto pedagógico llamado *currículum*. Pero para nosotros tiene una especial significación, dado el marco histórico y político en que se ha gestionado, los mecanismos administrativos de regulación que hemos heredado, los reflejos mentales que se asumen como supuestos generalmente no discutidos, los instrumentos de desarrollo curricular que traducen las orientaciones oficiales en recursos de los profesores.

La inmadurez históricamente explicable de este campo de conocimiento para nosotros exige descubrir las condiciones básicas en que esa realidad se produce, como algo prioritario desde el punto de vista del compromiso del pensamiento con la acción y con la realidad histórica, antes de buscar la extrapolación de teorizaciones elaboradas desde otros contextos prácticos, que tienen el gran valor de mostrarnos el camino del progreso del análisis teórico y de la investigación sobre el *currículum*, pero que pueden despistarnos y alejarnos de las condiciones de nuestra propia realidad. Conviene analizar la práctica educativa desde la determinación que el *currículum* tiene sobre ella, incorporando ámbitos de investigación que, sin estar ordenados bajo el rótulo de *estudios curriculares*, tienen un valor importante para iluminar la realidad.

Un primer esquema de explicación.

El *currículum* es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto. El análisis de ese proyecto, el de su representatividad, descubrir los valores que lo orientan y las opciones implícitas en el mismo, esclarecer el marco en que se desarrolla, condicionado por múltiples tipos de prácticas, etc. exige un análisis crítico que el pensamiento pedagógico dominante ha soslayado.

En una primera aproximación y concreción del significado amplio que nos sugiere, proponemos definir el *currículum* como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. Esta perspectiva nos sitúa ante un panorama adecuado para analizar en toda su complejidad la cualidad del aprendizaje pedagógico que tiene lugar en las escuelas, porque se nutre de los contenidos que componen los *currícula*; pero la concreción cualitativa del mismo no es independiente de los formatos que adopta el *currículum* ni de las condiciones en las que se desenvuelve. A esos tres elementos se refiere la definición que acabamos de sugerir.

Este concepto de *currículum*, marco para la ordenación teórica de la problemática correspondiente, nos sugiere que existen tres grandes grupos de problemas o elementos en interacción recíproca, que son los que definitivamente concretan la realidad curricular como cultura de la escuela:

1.- El aprendizaje de los alumnos en las instituciones escolares está organizado en función de un proyecto cultural para la escuela, para un nivel escolar o modalidad; es decir, el *currículum* es, ante todo, una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte integrante del proyecto.

2.- Ese proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales, porque la escuela es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto. Las condiciones lo modelan y son fuente por sí mismas de un *currículum* paralelo u oculto. El *currículum* en la práctica no tiene valor, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo. Dichas condiciones no son irrelevantes, sino artífices del vaciado real de posibilidades que tiene un *currículum*. Sin atender a esa concreción particular, poco valor puede tener cualquier planteamiento ideal.

3.- En la secuencia histórica, ese proyecto cultural, origen de todo *currículum*, y las mismas condiciones escolares, están, a su vez, culturalmente condicionados por una realidad más amplia, que viene a

ser como la estructura de supuestos, ideas y valores que, apoyan, justifican y explican la selección cultural, la ponderación de componentes que se realizó, la estructura pedagógica subsiguiente, etc. El *currículum* se selecciona dentro de un marco social, se realiza dentro de un marco escolar y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura que podemos llamar psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico. Detrás de todo *currículum* hoy existe, de forma más o menos explícita e inmediata, una *filosofía curricular* o una orientación teórica que es, a su vez, síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales. Este condicionamiento cultural de las formas de concebir el *currículum* tiene una importancia determinante en la concepción misma de lo que se entiende por tal y en las formas de organizarlo. Es fuente de códigos curriculares que se traducen en directrices para la práctica y que acaban reflejándose en ella.

Las *concepciones curriculares* son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el *currículum*. Si bien la realidad práctica, mediatizada por las urgencias de resolver problemas prácticos de ordenación del sistema escolar, es previa a cualquier planteamiento explícito de orden metateórico, cuando determinados esquemas de racionalización se hacen explícitos y se difunden, acaban prendiendo en quienes toman decisiones sobre el *currículum*, y en esa medida se convierten en instrumentos operativos de la forma que adopta y después en la práctica. Si bien el *currículum* es, antes que nada, un problema práctico que exige ser gestionado y resuelto de alguna forma, los esquemas de racionalidad que adopta no son del todo independientes de ciertas orientaciones de racionalidad para la ordenación de ese campo problemático, con todas las incoherencias y contradicciones que queramos.

Así, por ejemplo, el esquema de programar la práctica docente por objetivos, es una filosofía curricular que condiciona la práctica y puede tener consecuencias en el aprendizaje que ocurra en el aula, siendo como es un esquema para dotar de racionalidad tecnológica a la práctica de gestores básicamente. Es un código para articular la práctica que actúa de elemento condicionante de lo que se decide previamente como contenido cultural del *currículum*. Ese código se presenta como un elemento técnico pedagógico que tiene detrás de sí una serie de determinaciones de diverso tipo.

El esquema sintetiza las tres vertientes fundamentales más inmediatas que configuran la realidad curricular.

Toda esta dinámica curricular no se produce en el vacío, sino envuelta en el marco político y cultural general, del que se suelen tomar argumentos, aportaciones pretendidamente científicas, valores, etc.

Como consecuencia de todo ello, surge un cuarto punto importante a considerar, relativo a la innovación y a la renovación pedagógica. Detrás de cada metateoría curricular, detrás de cada concepción del

currículum, existe una forma implícita de entender lo que es el cambio del mismo y de la práctica pedagógica. Porque todo marco de conocimiento implica una forma de enfrentarse con la práctica (HABERMAS, 1982).

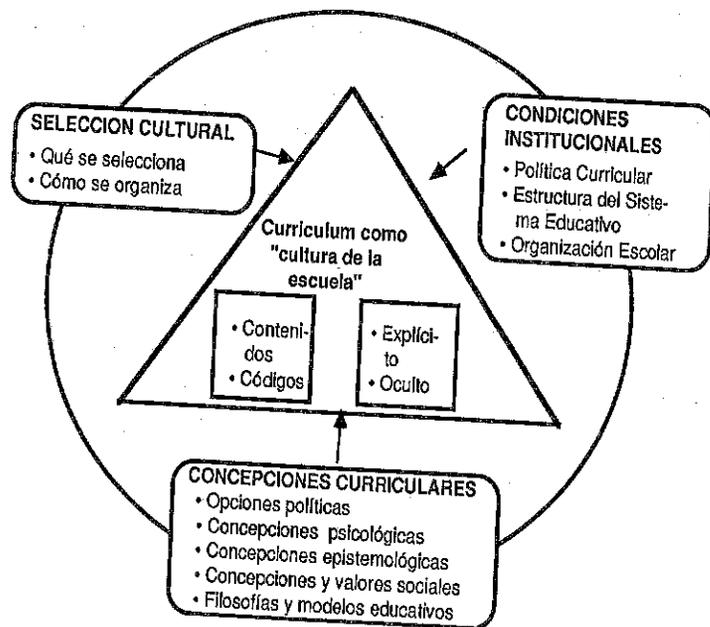


Fig. 2 : Esquema para una teoría del currículum.

Como el *currículum* tiene una proyección directa sobre la práctica pedagógica, cuyas metateorías habrán enfatizado determinados enfoques del mismo, resaltando ciertos elementos con especial relevancia sobre otros, la mejora y cambio de la práctica tiene diferentes versiones, de acuerdo con la metateoría de la que se parta. Así, por ejemplo, cambiar los contenidos para modificar la práctica obedece a un esquema de análisis. Considerar que esos cambios en la composición de contenidos, asignaturas, añadido de objetivos o destrezas, no es suficiente para cambiar las experiencias de los alumnos, obedece a otro esquema de análisis o perspectiva teórica diferente. Pensar que la práctica de las aulas depende de factores curriculares, pero que éstos se cumplen o no de acuerdo con otros condicionamientos institucionales, responde a otro modelo de análisis, que es el que nosotros queremos mantener. ¿Qué es relevante dentro del discurso sobre el *currículum*? Con cada una de las aproximaciones que hagamos se corresponde una dinámica de innovación diferente cuando se quiere mejorar la práctica.

Si se quiere intervenir en la calidad del aprendizaje pedagógico que

imparte la institución escolar es preciso considerar que es el producto de toda esa interacción de aspectos.

La especificidad del nivel educativo del que se trate presta un carácter peculiar a esas tres dimensiones básicas que se pueden destacar en la práctica del desarrollo de los *currícula*. En la discusión sobre el *currículum* de la educación obligatoria se resaltan predominantemente los problemas relativos a la correspondencia del mismo con las necesidades del alumno como miembro de una sociedad, dado que se trata de una formación general. En la enseñanza profesional se mezcla la aspiración a una correcta profesionalización con el discurso sobre la formación general del alumno. En el *currículum* de la enseñanza secundaria se suele resaltar el valor propedéutico para la enseñanza superior, haciéndose más evidentes las determinaciones del conocimiento especializado. En la enseñanza universitaria se destaca la adecuación de los *currícula* con el progreso de la ciencia, de diversos ámbitos del conocimiento y de la cultura, y con la exigencia del mundo profesional. En cada caso, la delimitación del problema está sujeta a las necesidades que tiene que cumplir, aunque no es extraño que se mezclen lógicas diferentes cuando nos ocupamos de un determinado nivel escolar.

Las teorías sobre el *currículum*: Elaboraciones parciales para una práctica compleja.

La teoría del *currículum*, dentro de una tradición en los EE.UU, que a nosotros nos ha llegado durante mucho tiempo como base de racionalización del *currículum*, se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que le lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las "buenas" prácticas y los "buenos" profesores para obtener "buenos" resultados educativos (KLIEBARD, 1975). Ese utilitarismo va de la mano del ateoricismo, con la consiguiente falta de desarrollo teórico en este campo tan decisivo para comprender el fenómeno educativo institucionalizado.

Nuestro esfuerzo se dirige fundamentalmente a descubrir las condiciones de la práctica curricular, algo que tiene entre sus determinantes al propio discurso teórico sobre lo que es el *currículum*, como acabamos de resaltar. Entre nosotros esa incidencia es menos decisiva, si bien en la historia de cómo se ha ido ordenando administrativamente el *currículum* se pueden ver aflorar fórmulas que expresan concepciones no sólo políticas, sino de tipo técnico, que pueden atribuirse a la influencia de determinado discurso racionalizador sobre cómo elaborar y desarrollar *currícula*. Las teorías del *currículum* en sus metateorías sobre los códigos que lo estructuran y la forma de pensarlo.

Las teorías desempeñan varias funciones: son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el *currículum* de cara a ser consumido e interpretado por los profesores;

teniendo así un valor formativo profesional para ellos; determinan el sentido de la profesionalidad del profesorado al resaltar ciertas funciones; finalmente, ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción en educación. Una primera consecuencia que se deriva de este enfoque es la de que el profesor, tanto como los alumnos, es destinatario del *currículum*. La imagen de que un profesor colabora a que los alumnos "consuman" el *currículum* no refleja la realidad en su verdadera complejidad. El primer destinatario del *currículum* es el profesorado, uno de los agentes transformadores del primigenio proyecto cultural.

Afirma LUNDGREN (1983) que:

"El contenido de nuestros pensamientos refleja nuestro contexto social y cultural. Al mismo tiempo, nuestras reconstrucciones subjetivas cognoscitivas sobre el mundo relacionado con nosotros intervienen en nuestras acciones y, de esta forma cambian las condiciones objetivas del contexto social y cultural" (Pág. 9).

Para este autor, la formalización de una teoría sobre el *currículum* es un ejemplo en la pedagogía de cómo ésta se ocupa de la *representación* de los problemas pedagógicos, cuando la reproducción se ha separado de la producción, cuando es preciso ordenar una práctica para transmitir algo ya producido. La teorización curricular, concluimos por nuestra parte, es la consecuencia de la separación entre la práctica del *currículum* y los esquemas de representación del mismo.

Como la práctica en este caso posee componentes particulares e idiosincrásicos, el esfuerzo teórico tiene que proporcionar modelos de explicación de algo, en el caso del *currículum*, que se desenvuelve en un contexto histórico, cultural, político e institucional singular.

Considera LUNDGREN (1981, Pág. 42) que es imposible interpretar el *currículum* y comprender las teorías curriculares fuera del contexto del que proceden. Por eso, hacer aquí una sistematización exhaustiva de corrientes de pensamiento no es nuestra pretensión, dado que es prioritario desvelar las condiciones particulares de producción de la práctica; si bien el propio discurso que desarrollamos es deudor en cierta medida de alguna de ellas más que de otras.

Las teorías sobre el *currículum* se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación. Es importante reparar en que las teorizaciones sobre el *currículum* implican delimitaciones de lo que es su propio objeto muy distintas entre sí. Si toda teorización es una forma de esclarecer los límites de una realidad, en este caso esa función es mucho más decisiva, por cuanto falta todavía un consenso elemental sobre cuál es el campo al que se alude cuando se habla de *currículum*. El primer problema de la teoría curricular -como afirma REID (1980, Pág. 41)- consiste en

determinar qué clase de problema es el *currículum*. Si una teoría, en una acepción no exigente, es una forma ordenada de estructurar un discurso sobre algo, existen tantas como formas de abordar ese discurso y, a través de ellas, el entendimiento mismo de lo que es el objeto abordado. Hasta el momento esas teorizaciones han sido discursos parciales, pues a la teorización le ha faltado un orden, consecuencia de su misma inmadurez. Y ha carecido de lo más fundamental: el propósito de analizar una realidad global para *transformar* los problemas prácticos que plantea.

La sistematización de opciones u orientaciones teóricas en el *currículum* da lugar a clasificaciones bastante coincidentes entre los diversos autores. A título de aproximación citaremos algunos ejemplos significativos.

EISNER (1974) plantea una serie de concepciones curriculares centradas en: El *desarrollo cognitivo*, el *currículum* como *autorrealización*, como *tecnología*, como instrumento de *reconstrucción social*, y el *currículum* como expresión del *racionalismo académico*.

REID (1980, 1981) distingue cinco orientaciones fundamentales: la centrada en la *gestión racional* o perspectiva *sistémica*, que se ocupa de desarrollar metodologías para cumplir con las tareas que implica realizar un *currículum* bajo formas autodenominadas como racionales, científicas y lógicas; una segunda orientación denominada *radical crítica*, que descubre los intereses y objetivos ocultos de las prácticas curriculares, en búsqueda del cambio social; la orientación *existencial* que tiene una raíz psicológica centrada en las experiencias que los individuos obtienen del *currículum*; otra que denomina *popular más que académica* o *reaccionaria*, para la cual el pasado es bueno, conviniendo su reproducción; finalmente, se destaca la perspectiva *deliberativa* que cree en la aportación personal de los individuos al proceso de cambio como sujetos morales que son, trabajando dentro de las condiciones en las que actúan.

SCHIRO (1978) diferencia las siguientes "ideologías" curriculares: una *académica*, apoyada en las disciplinas, la ideología de la *eficiencia social*, la *centrada en el niño* y el *reconstruccionismo social*. McNEIL (1981) distingue los enfoques: *Humanístico*, *reconstruccionista social*, *tecnológico* y *académico*. Orientaciones parecidas sistematiza TANNER y TANNER (1980) al revisar la panorámica de posiciones y enfoques conflictivos sobre este campo.

Esas perspectivas son dominantes en unos momentos u otros, afectan en desigual forma a los diferentes niveles del sistema educativo, expresan tradiciones y, en ocasiones, se entremezclan en la discusión de un mismo problema. Por nuestra parte, haremos un esbozo de las cuatro grandes orientaciones básicas que tienen más interés para nosotros para abordar la configuración de modelos teóricos y prácticas relacionadas con el *currículum*, pues conectan con nuestra experiencia histórica.

a) El currículum como suma de exigencias académicas.

Se puede observar en las prácticas reales escolares todavía la fuerza del *academicismo*, más en el nivel de enseñanza secundaria, pero con una fuerte proyección en la enseñanza primaria, que, lejos ya de defender el valor formal de las disciplinas en las que se ordena la cultura sustancial, más elaborada y de élite, pervive, sobre todo, en las formas que ha generado y en la defensa de unos valores culturales que no se corresponden por lo general con la calidad real de la cultura impartida en las aulas.

Buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen del saber culto y elaborado bajo la formalización de las diferentes "asignaturas". Surge de la tradición medieval que distribuía el saber académico en el *trivium* y en el *cuadrivium*. Es una concepción que recoge toda la tradición académica en educación, que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas -o, como mucho, en áreas en las que se yuxtaponen componentes disciplinares- como expresión de la cultura elaborada, convirtiéndolas en instrumento para el progreso por la escala del sistema escolar, ahora en una sociedad compleja que reclama una preparación más dilatada en los individuos. La pujanza y modalidades de esta concepción varía de unos momentos históricos a otros. La preocupación por los *curricula* integrados, por ejemplo, o por contenidos más interrelacionados es una variante moderna de esta orientación. Quizá en el presente estemos ante un auge de la misma cuando surgen críticas a las instituciones escolares por su ineficacia en proporcionar las habilidades culturales más primordiales.

Esta orientación básica en el *currículum* ha tenido alternativas internas tratando de reordenar el saber en áreas diferentes a las disciplinas tradicionales, si bien reconociendo el valor de las mismas, como es la propuesta de *ambitos de significado* de PHENIX (1964), pero de escaso éxito a la hora de plasmarse en los *curricula*.

Estas concepciones más bien formalistas y académicas han arraigado profundamente en la ordenación del sistema educativo, sobre todo secundario y superior, con la consiguiente contaminación de los niveles más elementales de educación. Está relacionada con la propia organización del sistema escolar que concede títulos específicos y acreditaciones de cultura básica.

Dada la fuerte impronta administrativa en todo lo que se refiere al *currículum*, no es de extrañar que persista tan fuertemente asentada esta tradición. El *currículum* se concreta en el "syllabus" o listado de contenidos. Al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección, etc. que en cualquier otra fórmula que contenga consideraciones de tipo psicopedagógico. Por ello, desde el punto de vista de la administración, las regulaciones curriculares se apoyan mucho más en los contenidos que en cualquier otro tipo de consideración. Es más factible hacerlo así.

En el ya lejano estudio realizado por DOTRENS (1961) para la

Unesco en 1956, repasando la enseñanza primaria de una serie de países, se detectaba incluso en ésta la tendencia a expresar los programas en términos de repertorios de materias que se enseñaban en diferentes edades. Y destacaba la contradicción que existía en muchos casos entre las introducciones y orientaciones de los programas, por un lado, y la exposición sistemática de nociones por otro. Esta apreciación podría perfectamente seguir aplicándose hoy a muchos de los programas vigentes en nuestro sistema educativo.

La presión académica, la organización del profesorado, y las necesidades de la propia administración potencian el mantenimiento de este enfoque sustantivo. Aunque se admita que la lógica de la ordenación sistemática del saber elaborado no tienen necesariamente que ser la lógica de su transmisión y recreación a través de la enseñanza, lo que resulta evidente es que, a falta de instancias intermedias que realicen esa transformación, la primera ocupa el espacio de la segunda.

A partir de la crisis del Sputnik (en 1957), vuelve el énfasis a los contenidos y a la renovación de las materias en las reformas curriculares, que se había debilitado a costa de los planteamientos de la educación "progresiva", de connotaciones psicológicas y sociales. Una consecuencia fue la proliferación de proyectos curriculares para renovar su enseñanza, y la revisión de contenidos, como puntos clave de referencia en los que se han basado las políticas de innovación.

El movimiento de *vuelta a lo básico* (*back to basics*) en los países desarrollados, a los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas, ante la conciencia del fracaso escolar y la preocupación economicista por los gastos en educación, expresa las inquietudes de una sociedad y de unos poderes públicos por los rendimientos educativos, propio de unos momentos de recesión económica, crisis de valores y recorte en los gastos sociales, que de alguna forma llevan a volver la vista a las fórmulas que orientaron la organización del *currículum*. Sensibilidad hacia rendimientos tangibles que afecta también a la población, para la que superiores niveles de educación formal representan más oportunidades de lograr puestos de trabajo en un mercado escaso. Es un ejemplo de revitalización de una concepción curricular que enfatiza los saberes "valiosos".

Entre nosotros, aunque desde una tradición muy diferente, se aprecian también movimientos enfrentados de opinión criticando, por un lado, los programas pertrechados de conocimientos relativos a áreas disciplinares, al lado de reacciones contra pretensiones de una educación que dé menos importancia al cultivo de la disciplinas clásicas y más a las necesidades psicológicas y sociales de los individuos.

Quizá el conflicto en este sentido se sitúe ahora más claramente en la enseñanza secundaria. La necesidad de un tipo de cultura diferente para alumnos que no seguirán estudios más elevados, la urgencia de plantear programas más atractivos para capas sociales más amplias y heterogéneas, la necesidad de superar un *academicismo* estrecho, fuente de aprendizajes de escaso significado para quien los recibe, la urgencia de lograr una mayor relación entre conocimientos de áreas diversas, etc.

son problemas que implican concepciones del *currículum* relacionadas con una mayor o menor preponderancia de la lógica de los contenidos en la decisión sobre el *currículum*.

b) El *currículum*: base de experiencias.

La preocupación por la experiencia e intereses del alumno está ligada históricamente a los movimientos de renovación de la escuela, se ha afianzado más en la educación preescolar y primaria, y se nutre de preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales. En ocasiones presenta algún matiz anticultural entre nosotros, provocado por la despreocupación de los contenidos culturales en el desarrollo de procesos psicológicos, por la reacción pendular contra el academicismo intelectualista o incluso por la negación política de una cultura que se considera propia de las clases dominantes.

Desde el momento en que el *currículum* aparece como la expresión del complejo proyecto culturalizador y socializador de la institución escolar para las generaciones jóvenes, algo consustancial a la extensión de los sistemas escolares, lo que se entiende por tal tiene que ampliar necesariamente el ámbito de significación, dado que el academicismo resulta cada vez más estrecho para todas las finalidades componentes de ese proyecto. El movimiento "progresivo" americano y el movimiento de la «Escuela Nueva» europea rompieron en este siglo el monolitismo del *currículum*, centrado hasta entonces más en las materias, dando lugar a acepciones muy diversificadas, propias de la ruptura, pluralismo y concepciones diferentes de las finalidades educativas dentro de una sociedad democrática.

Partiendo de que los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales son importantes en el desarrollo y en la vida del individuo, teniendo en cuenta además que han de ser objeto de tratamientos coherentes para que se logren finalidades tan diversas, se tendrán que ponderar, como consecuencia inevitable, los aspectos metodológicos de la enseñanza, dado que de éstos depende la consecución de muchas de esas finalidades y no de contenidos estrictos de enseñanza. Desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas indisolublemente al concepto *currículum*. Lo importante del *currículum* es la experiencia, la recreación de la cultura en términos de vivencias; la provocación de situaciones problemáticas, vendría a decir DEWEY (1967a, 1967b). El método no es medio para algún fin, sino parte de un sentido ampliado del contenido.

En la primera revisión que hacía la AERA (*American Educational Research Association*) en 1931, el *currículum* se concebía como la suma de experiencias que los alumnos tienen o es probable que obtengan en la escuela. La propia dispersión de las materias dentro de los planes educativos provocaba la necesidad de una búsqueda del *core curriculum* como núcleo de cultura común para una base social heterogénea,

instrumento para proporcionar esa experiencia unitaria en todos los alumnos, equivalente a la educación general, lo que lleva a una reflexión no ligada estrictamente a los contenidos procedentes de las disciplinas académicas.

Históricamente, ésta es una acepción más moderna, más pedagógica, del *currículum*, que en buena parte se ha fraguado como movimiento reactivo a la anterior. Si la educación obligatoria tiene que atender al desarrollo integral de los ciudadanos, evidentemente, aunque en la producción del conocimiento especializado bajo los esquemas de diferentes disciplinas o áreas disciplinares se refleja el conocimiento más desarrollado, es insuficiente un enfoque meramente académico para dar sentido a una educación general.

El *currículum* desde una perspectiva pedagógica y humanista, que atienda la peculiaridad y necesidades de los alumnos, se ve como un conjunto de cursos y experiencias planificadas que un estudiante tiene bajo la orientación de un centro escolar. Se engloban las intenciones, los cursos o actividades diseñadas con fines pedagógicos, etc.

La concepción del *currículum* como experiencia, partiendo del valor de las actividades ha tenido un fuerte impacto en la tradición pedagógica y ha provocado la confusión y dispersión de significados en un panorama que funcionaba con un más alto consenso, proporcionado por el discurso sobre las disciplinas académicas que es un criterio más seguro (PHILLIPS, 1962, pág. 87).

No faltan dentro de esta óptica más psicológica, patrocinadora de un nuevo humanismo, apoyado no en las esencias de la cultura, sino en las necesidades del desarrollo personal de los individuos, nuevos "místicos" y ofertas contraculturales incluso, expresiones de un nuevo romanticismo pedagógico que niega todo lo que no sea ofrecer actividades gratificantes por sí mismas y atender a una pretendida dinámica de desarrollo personal, entendido éste como proceso de autodesarrollo en una sociedad que aniquila las posibilidades de los individuos, y al margen de contenidos culturales.

Esta perspectiva "experiencial" es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación.

Apoya esta orientación experiencial toda una tradición moderna en educación que ha venido resaltando la importancia de los procesos psicológicos en el alumno, en contraposición a los intereses sociales y a los de los especialistas de las disciplinas. Las necesidades del alumno, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como de su relación con la sociedad, pasan a ser puntos de referencia en la configuración de los proyectos educativos. La atención a los procesos educativos y no sólo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción del *currículum* como la experiencia del alumno en las instituciones escolares. No es sólo una forma de entender el *currículum*, con una ponderación diferente de sus finalidades y componentes, sino toda una teorización sobre el mismo y sobre los métodos de desarrollarlo.

El problema para la educación progresiva -decía DEWEY (1967b, pág. 16)- es el de saber cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización de su contenido dentro de la experiencia. Con lo cual se plantea en la enseñanza el problema de cómo conectar las experiencias de los alumnos elevándolas a la complejidad necesaria para enlazarlas con los conocimientos y la cultura elaborada que es precisa en una sociedad avanzada, aspectos considerados valiosos en sí mismos por toda una tradición cultural.

El propio DEWEY sugería que:

"cuando se concibe a la educación en el sentido de la experiencia: todo lo que pueda llamarse estudio, sea aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio calgan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria" (Pág. 91-92).

Problema de más difícil solución es el:

"Desarrollo progresivo de lo ya experimentado en una forma más plena y más rica y también más organizada, a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio a la persona diestra, madura" (Pág. 92).

Lo cual exigía para el autor acercar las materias de estudio a las aplicaciones sociales posibles del conocimiento. Valoración de la cultura, relacionarla con las necesidades del alumno y entroncarla con aplicaciones sociales, siguen siendo hoy todavía retos para afinar esquemas y ofertar fórmulas de *currículum* acordes con ellas, fundamentalmente en la educación básica.

El interrogante que plantea el *currículum* concebido como experiencias de aprendizaje que reciben los alumnos es el de garantizar la continuidad de las mismas y definir una línea de progreso ordenado hacia el saber sistematizado, que sigue siendo necesario; algo que está bastante obstaculizado por una institución que proporciona saberes entrecortados y yuxtapuestos arbitrariamente.

Al poner el discurso educativo moderno un énfasis importante en la experiencia de los alumnos en las aulas, se deducen unas cuantas consecuencias importantes:

a) Por un lado, se llama la atención sobre las *condiciones ambientales* que afectan a dicha experiencia. Supone llamar la atención sobre el valor y características de la situación o contexto del proceso de aprendizaje. El *currículum* es fuente de experiencias, pero éstas dependen de las condiciones en las que se realizan. Las peculiaridades del medio inmediato escolar se convierten de esta forma en referentes indispensables del *currículum*, al margen de los cuales éste no tiene entidad real.

b) Por otra parte, la acepción del *currículum* como conjunto de *experiencias planificadas* resulta muy insuficiente, pues tan rea-

les y efectivos por sus consecuencias son los efectos producidos en los alumnos por un tratamiento pedagógico o *currículum* planificado, como pueden ser los efectos provenientes de las experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces ser conscientes de su existencia siquiera. Es lo que se conoce como *currículum oculto*. Las experiencias en la educación escolarizada y sus efectos son unas veces deseados y otras incontrolados; obedecen a objetivos explícitos o son expresión de planteamientos u objetivos implícitos; se planifican en alguna medida o son fruto del simple fluir de la acción. Unas son positivas en relación con una determinada filosofía y proyecto educativo y otras no tanto, o completamente contrarias. La inseguridad e *incertidumbre* pasan a ser notas constitutivas del conocimiento que pretenda regular la práctica curricular, a la vez que se requieren esquemas más amplios de análisis que den cabida a la complejidad de esa realidad así definida.

c) Pasan a tener especial relevancia los *procesos* que se desarrollan en la experiencia escolar. Lo que supone introducir una dimensión psicopedagógica en las normas de calidad de la educación, con repercusiones en la consideración de lo que es competencia en los profesores. La escuela y los métodos adecuados se justifican por el *cómo* se desarrollan esos procesos y no sólo por los resultados observables o los contenidos de los que dicen ocuparse. La aportación de esta orientación en el pensamiento educativo moderno ha sido históricamente decisiva.

Esta perspectiva procesual pedagógica cobra una especial relevancia como justificación para dar respuesta en las escuelas a una sociedad donde la validez temporal de muchos conocimientos es breve, cuando el ritmo de su expansión es acelerado y donde proliferan los canales para su difusión. Nace toda esa pedagogía invisible de la que habla BERNSTEIN, de perfiles difusos, más difícilmente controlables, cuya efectividad se ve más en su *currículum oculto* que en las manifestaciones expresas de la misma.

La militancia en estos enfoques más psicopedagógicos acerca de las finalidades de la escuela y sobre los componentes del *currículum*, que son paralelos al predominio del discurso psicopedagógico de la escuela renovadora europea y americana en este siglo, puede llevar y ha llevado a planteamientos que incluso desconsideran de manera abierta la dimensión nítidamente cultural que todo *currículum* tiene, como expresión de la misión social y culturalizadora de la escuela. Se trata de un enfoque del *currículum* más totalizador que el primero, pero dentro de un marco psicopedagógico en el que, en muchos casos, se pierde de vista aquella relación con la cultura formalizada, que es también la expresión de la *experiencia* más madura y elevada de los grupos sociales.

El enfoque experiencial suele referirse, generalmente, a los niveles más básicos del sistema educativo. La «psicopedagogización» del

pensamiento y de la práctica educativa, si puede denominarse así, afecta a los primeros niveles del sistema educativo, a la formación de sus profesores y a la propia concepción de la profesionalidad docente. A medida que ascendemos de nivel, el peso de los contenidos especializados, correspondientes a diversas parcelas del saber científico, social, humanístico, técnico, etc. adquieren el valor de referentes para pensar y organizar el *currículum*. Un problema candente en las sociedades más desarrolladas planteado por la propia prolongación de la escolaridad obligatoria.

e) El legado tecnológico y eficientista en el *currículum*.

El nacimiento mismo de la teorización sobre el *currículum* está ligado a una perspectiva que explica una contundente impronta en este ámbito. La perspectiva *tecnológica, burocrática* o *eficientista* ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el *currículum*, ampliamente aceptada por la pedagogía "desideologizada" y acrítica, e "impuesto" al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica.

Una de las teorizaciones curriculares dominantes ha contemplado el contenido de la enseñanza en la perspectiva académica. Desde el momento en que en los sistemas educativos modernos se convierten en un elemento de primer orden para hacer de la educación la etapa preparatoria de los ciudadanos para la vida adulta, respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente.

El *currículum* es parte inherente de la estructura del sistema educativo, aparato que se vertebra en torno a una distribución y especialización de los contenidos a través de cursos, niveles y modalidades del mismo. Si el *currículum* expresa las finalidades de la educación escolarizada y éstas se diversifican en los distintos niveles del sistema escolar y en las diversas especialidades que establece para un mismo tramo de edad, la regulación del *currículum* es inherente a la del sistema escolar.

La política educativa y la administración especializada ordena el acceso a esos niveles y modalidades, la transición interna entre los mismos, los controles para acreditar el éxito o el fracaso, provee medios para su desarrollo, regula el acceso y funcionamiento del profesorado, ordena los centros escolares, etc. Por eso no existe sistema educativo que no intervenga sobre el *currículum*, y resulta difícil pensar que ello pueda ser de otra forma.

Como afirma KLIBARD (1975), GIROUX, PENNA y PINAR (1981) y PINAR y GRUMET (1981) la preocupación por los temas estrictamente curriculares surge en parte por conveniencias administrativas, antes que por una necesidad intelectual. En un sistema escolar que abarca a todos, que se estructura en niveles con dependencias recíprocas, que

responde a la necesidad de cualificar a la población para introducirla en los diferentes niveles y modalidades de la vida productiva, el *currículum* como expresión de los contenidos de la enseñanza que conduce a esa preparación cobró una importancia decisiva en el aparato gestor del sistema social y del educativo. Antes que ser un campo que prolonga preocupaciones de la psicología, de la filosofía, etc., más bien es una responsabilidad "profesional" de la administración, y ello explica el poderoso dominio que sobre él establecen las nociones y mecanismos de racionalización que ha utilizado la gestión científica.

Por esto surgen modelos de organizar y gestionar este componente del aparato escolar con esquemas propios de la burocracia moderna para racionalizar todo el conjunto. El gobierno del *currículum* ha asimilado modelos de "gestión científica" que, independizándose del marco y del momento en el que surgen, se han convertido en esquemas autónomos que plantean un tipo de racionalidad en abstracto, acepción que llega incluso a hacerse equiparable a algo que es científico. Dichos esquemas de gestión del *currículum* han cobrado autonomía como modelos teóricos para explicarlo: la metáfora se independiza del referente y genera por sí misma un marco de comprensión de una realidad distinta, el modelo metafórico pasa a ser modelo sustantivo cuando se olvidan su origen y sus raíces.

La gestión científica es a la burocracia lo que el taylorismo fue a la producción industrial en cadena, queriendo establecer los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía en la adecuación medios a fines, como elementos vertebrales de la práctica; lo que ha hecho surgir toda una tradición de pensar el *currículum*, cuyos esquemas subyacentes se han convertido en metáforas que actúan de metateorías del objeto mismo que gestionan. Los administradores escolares, al establecer un modelo burocrático de ordenar el *currículum*, respondían en su origen a las presiones del movimiento de la gestión científica en la industria (CALLAHAN, 1962; KLIBARD, 1975).

El "management científico" es la alternativa taylorista a la gestión basada en la iniciativa de los trabajadores. En este último supuesto, el éxito en el trabajo depende de la iniciativa y estimulación de los operarios, de su energía, ingenio y buena voluntad. El taylorismo, en cambio, propone que un experto desde fuera reúna todo el conocimiento sobre la gestión del trabajo, elaborando una ciencia de su ejecución que sustituya al empirismo individual, para adiestrar a cada operario en la función precisa que tiene que ejecutar; así su trabajo se realizará de acuerdo con los principios de la norma científica. El *manager* estudia, planifica, distribuye, provee, racionaliza el trabajo, en una palabra; el operario debe ejecutar tal previsión lo más fielmente posible (TAYLOR, 1969, págs. 51 y ss.). Ligado a este modelo se difunde de un modo soterrado la idea de que el diseño del producto queda fuera de las capacidades y posibilidades del ejecutor de las operaciones para conseguirlo. El conocimiento sobre una realidad se separa de la destreza para ejecutarla o conseguirla.

El gestor piensa, planifica y decide; el operario ejecuta la competencia puramente técnica que se le asigna, de acuerdo a los moldes de calidad también establecidos desde fuera y de forma previa a esa operación. La profesionalidad del operario -del profesor en la traslación metafórica- consiste en una práctica "normalizada" que debe desembocar ante todo en la consecución de los objetivos propuestos, definidos lógicamente con precisión. La norma de calidad es responsabilidad del *manager* no del técnico que ejecuta, lo que en la gestión del *currículum* significa emitir regulaciones para el comportamiento pedagógico por parte de quien lo administra, que dispondrá de algún aparato vigilante para garantizar su cumplimiento.

De ahí la contradicción que se produce cuando en un sistema educativo gestionado por estos modelos surgen las ideas-fuerza del profesor activo, la independencia profesional, la autonomía en el ejercicio de la profesión, etc.

Dentro de la teorización sobre el *currículum*, planteamientos más psicopedagógicos se han mezclado a veces con esquemas de racionalidad técnica, que ven en las experiencias y contenidos curriculares a aprender por el alumno un medio para lograr determinados objetivos, de la forma más eficaz y científica posible. En otras ocasiones, al margen de cualquier planteamiento, esos esquemas se justifican de forma autónoma en sí mismos como una técnica propia de la elaboración del *currículum*. Un enfoque eficientista que pierde de vista el valor de la experiencia escolar en su globalidad, mucho más amplia que la definida por el marco estricto de medios-fines y que pretende estandarizar los productos educativos y curriculares, reduciendo a destrezas las competencias del profesor (GIMENO, 1982).

Se pierde de vista la dimensión histórica, social y cultural del *currículum*, para convertirlo en objeto gestionable. La teoría del mismo pasa a ser un instrumento de la racionalidad y mejora de la gestión. Consiguientemente, el conocimiento que dentro de esa perspectiva se elabora es el determinado por los problemas con que se topa la pretensión de la gestión eficaz. Posición que tuvo necesariamente éxito entre nosotros, en un ambiente político no democrático, con una administración fuertemente centralizadora e intervencionista, donde los únicos espacios posibles para la intervención eran los de discutir la eficacia en el cumplimiento de la directriz, antes que cuestionar el contenido y los fines del proyecto; todo ello ayudado por un desarme intelectual en el profesorado. Éxito que no es independiente, como veremos en su momento, del hecho de que se afiance en paralelo a la estructuración de una política rígida de control de la escuela bajo la pretensión homogeneizadora de un régimen autoritario. La fuerza del esquema técnico-burocrático entre nosotros se explica por la debilidad crítica del discurso pedagógico y por la función política que cumple el modelo.

La perspectiva de TYLER (1973) como teoría del *currículum*, ejemplo paradigmático de esta orientación, ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los

estudios curriculares y en los gestores de la educación. El único discurso hasta hace no mucho tiempo, y todavía arraigado en amplias esferas de la administración educativa, de la inspección, de la formación de profesores, etc. Para TYLER el *currículum* lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos. Su postura ateórica y acrítica es diáfana cuando afirma:

"El desarrollo del *currículum* es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias,..." (TYLER, 1981, pág. 18).

El *currículum* aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema en una revisión constante para operar en él las oportunas reacomodaciones.

Otro autor también característico y con una orientación parecida, aunque con matices propios -JOHNSON (1967)- definiría el *currículum* como conjunto de objetivos estructurados que se quieren lograr. Supone plantear la dinámica medios-fines como esquema racionalizador de la práctica. Si bien para este autor, como novedad decisiva que tendrá una importante consecuencia, los medios son un problema relativos a la instrucción y no al *currículum* propiamente dicho. El *currículum* prescribe los resultados que debe tener la instrucción, indica aquello que debe aprenderse, no los medios -actividades, materiales, etc.- con los que conseguirlos, ni las razones por las que debe aprenderse. Ello da lugar a un sistema curricular que hay que planificar a diversos niveles, ejecutar (el proceso de instrucción) y evaluar. *Currículum* y realización del mismo son cosas distintas en este enfoque. Los profesores, consiguientemente, tienen el papel de precisarlo inmediatamente antes de la ejecución del plan, en un proceso que se planifica a diversos niveles.

La tecnocracia dominante en el mundo educativo prioriza este tratamiento que obvia en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y hasta pedagógico sobre el mismo. El *currículum* pasa a ser un objeto a manipular técnicamente, evitando dilucidar aspectos controvertidos, sin discutir el valor y significado de sus contenidos. Un planteamiento que ha ido de la mano de toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica.

d) El puente entre la teoría y la acción: el *currículum* como configurador de la práctica.

La orientación curricular que centra su perspectiva en la *dialéctica teoría-práctica* es un esquema globalizador de los problemas relacionados con el *currículum*, que, en un contexto democrático debe desembocar en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica. Es el discurso más coherente para poner en relación los diferentes círculos de los que proceden determinaciones para la acción pedagógica, con una mejor capacidad explicativa, por tanto, aunque de ella no sean deducibles sencillos "guiones" para la práctica.

La preocupación por la práctica curricular es fruto de las aportaciones críticas sobre la educación, el análisis del *currículum* como objeto social y de la práctica generada en torno al mismo.

Varios factores explican hoy la pujanza de esta aproximación teórica: un cierto declive en el predominio del paradigma positivista y sus consecuencias en la concepción de la técnica, el debilitamiento de la proyección exclusivista de la psicología sobre la teoría y la práctica escolar, el resurgir del pensamiento crítico en educación de la mano de paradigmas más comprometidos con la emancipación del hombre respecto de los condicionamientos sociales, la experiencia acumulada en las políticas y programas de cambio curricular, la mayor concienciación del profesorado sobre su papel activo e histórico. Son, entre otros, los factores que fundamentan el cambio de perspectiva.

El discurso en Didáctica sobre la práctica escolar se ha desarrollado fragmentando el proceso global de la enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, desligando contenidos de métodos, enseñanza de aprendizaje, fenómenos de aula respecto de los contextos en los que se producen, decisiones técnico-pedagógicas de decisiones políticas y determinantes exteriores a la escuela y al aula, etc. En segundo lugar, por depender de unas metodologías de investigación poco proclives a la comprensión de la unidad que se manifiesta en la práctica entre todos esos aspectos.

Cada tipo de investigación y de teorización focaliza y trata de resolver problemas peculiares. Los que plantea la realidad educativa y el *currículum* son problemas prácticos, porque la educación o la enseñanza es ante todo una actividad práctica. REID (1980) considera que el *currículum* nos sitúa ante problemas prácticos que solamente podemos resolver mediante la acción apropiada. Lo que significa, como afirman CARR y KEMMIS (1988) que:

"La investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras que se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas. (...) Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas serán siempre problemas prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con

el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción" (Pág. 121).

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del *currículum* en las condiciones de la práctica, porque ese *currículum*, antes que ser un objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno a problemas reales que se dan en las escuelas, que tienen los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general. La propia concepción de éste como práctica obliga a escrutar las condiciones en que se produce, sean de índole subjetiva, institucional, etc. La teoría del *currículum* tiene que contribuir así a una mejora de la comprensión de los fenómenos que se producen en los sistemas de educación (REID, 1980, Pág. 18), manifestando el compromiso con la realidad.

Y no puede tratarse de una teorización que busca el aséptico objetivismo, ya que debe descubrir los valores, conductas y actitudes que se entremezclan en ella; ni tampoco puede ser neutral, porque esperándose una guía para la práctica ha de decir cómo debe ser ésta e iluminar los condicionamientos que la entorpecen para que cumpla con una serie de finalidades. Es la condición para que este campo de teorización no sea puro discurso legitimador de intereses que no discute. Los supuestos del conocimiento acaban traducéndose en opciones prácticas (HABERMAS, 1982): Las teorizaciones sobre el *currículum* se diferencian por el tipo de intereses que defienden en los sistemas educativos: en orden a su afianzamiento, perfeccionamiento recuperador o cambio radical. La mejora de la práctica implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para sentar las bases de una acción más autónoma. Y, para eso, la teoría ha de servir de instrumento de análisis de la práctica, en primer lugar, y apoyar la reflexión crítica que dé conciencia de cómo las condiciones presentes llevan a la falta de autonomía (GRUNDY, 1987, Pág. 122).

El cuestionamiento de la falta de autonomía afecta a todos aquellos que participan en las prácticas curriculares, especialmente a los profesores y a los alumnos. Resulta poco creíble que los profesores puedan contribuir a establecer metodologías creadoras que emancipen a los alumnos cuando ellos están bajo un tipo de práctica altamente controlada. Es preciso partir de un cierto isomorfismo necesario entre condiciones de desenvolvimiento profesional del docente y condiciones de desarrollo de los alumnos en las situaciones escolares diseñadas en cierta medida por los profesores.

Para que el *currículum* contribuya al interés emancipatorio debe entenderse como una praxis, opción que, según GRUNDY (1987, págs. 114 y ss), se apoya en los siguientes principios:

- a) Tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión en tanto que praxis, más que entenderse como un plan que es preciso

complimentar, pues se construye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en una espiral de investigación-acción.

b) Puesto que la praxis tiene lugar en un mundo real y no en otro hipotético, el proceso de construcción del *curriculum* no debiera separarse del proceso de realización en las condiciones concretas dentro de las que se desarrolla.

c) La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ello que no puede referirse de forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social; lo que lleva a contemplar el ambiente de aprendizaje como algo social, entendiendo la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones.

d) El mundo de la praxis es un mundo construido no natural. El contenido del *curriculum* es así una construcción social. A través del aprendizaje del *curriculum* los alumnos se convierten en actores participes de la elaboración de su propio saber, lo que debe obligar a todos los participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el del profesor.

e) Del principio anterior se deduce que la praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos, pues se descubre que ese significado lo acaba imponiendo el que más poder tiene para controlar el *curriculum*.

Se plantea un cambio conceptual importante para dilucidar la entidad del *curriculum* mismo y de todas las actividades prácticas que tienen lugar en torno a él. La perspectiva práctica altera la concepción técnica en cuanto ésta veía en el *curriculum* un medio para lograr unos fines o productos, donde los profesores, como cualquier otro elemento material y cultural, son recursos instrumentales (CARR y KEMMIS, 1988, Pág.53). Al tomar conciencia de que la práctica se da en una situación social de gran complejidad y fluidez, se descubre que sus protagonistas toman numerosas decisiones previa reflexión, si es que esa actividad ha de someterse a una cierta normatividad. Media una deliberación prudente y reflexiva de los participantes en ella, aunque los actos de aquellos que participan en la situación no estén controlados por ellos mismos. En este contexto importa: el juego entre determinaciones impuestas e iniciativas de los actores participantes. Se parte del supuesto de que no se trata de situaciones cerradas, sino moldeables en alguna medida a través del diálogo de los actores con las condiciones de la situación que se les presenta. El papel activo que éstos tienen y el valor de los conocimientos del profesor para abordar tales situaciones serán fundamentales. El docente eficaz es el que sabe discernir, no el que posee técnicas de pretendida validez para situaciones borrosas y complejas.

La enseñanza y el *curriculum* como partitura de la misma, concluyen CARR y KEMMIS (1988), están *históricamente* localizados, son actividades *sociales*, tienen un carácter *político* porque producen

afectos en los que intervienen en esa práctica; es *problemático*, en suma. La perspectiva técnica o la pretensión reductora del *curriculum* y de la ordenación del mismo a cualquier esquema que no considere esas condiciones traiciona la esencia del objeto mismo y, en esa medida, no puede dar explicación acertada de los fenómenos que en él se entrecruzan.

Este planteamiento se produce en un contexto. Como bien señala KEMMIS (1986, pág. x), en definitiva los estudios sobre el *curriculum* no están reflejando sino la dinámica que se produce en otros campos. En la teoría social se está volviendo al problema fundamental de la relación entre la teoría y la práctica, y esto mismo es lo que ocurre en los estudios sobre la educación y sobre el *curriculum* en particular. Se analiza tal relación más como un problema reflexivo entre teoría y práctica que como una relación polar unidireccional en uno u otro sentido. El análisis del *curriculum* desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos de distinto orden que anidan en el *curriculum*, sus contenidos y la práctica.

Los estudios más extendidos en la perspectiva social nos han concienciado hacia el enfoque sociológico de ver en el *curriculum* una expresión de la correlación de diversas fuerzas en la sociedad; y los estudios más funcionalistas nos lo han mostrado como un objeto técnico, aséptico, que es preciso desarrollar en la práctica en la perspectiva medios-fines. Una alternativa crítica debe contemplar el *curriculum* como un artefacto intermedio y mediador entre la sociedad exterior a las escuelas y las prácticas sociales concretas que se ejercitan en ellas como consecuencia de desarrollar el *curriculum*.

Por ello:

"... las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y, en particular, con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad" (KEMMIS, 1986. Pág. 35).

El *curriculum*, además de ser un conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análisis desde múltiples puntos de vista, genera toda una actividad social, política y técnica variopinta, marco que le da un sentido particular. Como hemos señalado, el campo definido dentro del sistema curricular supone un conjunto de actividades de producción de materiales, de reparto de competencias, de fuentes de ideas incidiendo en las formas y formatos curriculares, una determinada organización sociopolítica que le presta un sentido particular, contribuyendo a acotar su significado real.

Para KEMMIS (1986), el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema: por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en

cada contexto social y en cada momento histórico. En este sentido, un cuadro teórico que quiera iluminar las peculiaridades de la práctica a que da lugar el *currículum* en esas dos dimensiones señaladas tiene que hacer referencia inexorablemente a las peculiaridades del sistema educativo al que se refieren y a su génesis.

Para este autor:

"el modo en el que las gentes en una sociedad eligen representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones y la acción social) de una generación a la siguiente a través del proceso educativo refleja los valores y tradiciones de esa sociedad acerca del papel de la educación en la misma, sus perspectivas sobre la relación entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas, así como sus puntos de vista sobre la relación entre la teoría y la práctica en el proceso educativo mismo" (Pág. 22).

Por lo tanto, cualquier teorización sobre el *currículum* implica una metateoría social y una metateoría educativa. Y toda teoría curricular que no ilumine esas conexiones con la metateoría y con la historia - sigue diciendo KEMMIS- nos llevará inevitablemente al error, a considerar el *currículum* solamente dentro del marco de referencia y la visión establecida del mundo. Desde nuestra perspectiva, nos interesa ahora la metateoría educativa, que por cierto está menos desarrollada que la primera.

La perspectiva procesual y práctica tiene varios puntos de referencia claves, como son las elaboraciones de STENHOUSE en torno al *currículum* concebido como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es un activo investigador. Por otra parte, están las posiciones de REID (1980, 1981), SCHWAB (1983) y WALKER (1971), proclives a entender la práctica curricular como un proceso de *deliberación* en el que se desarrolla el razonamiento práctico.

La postura de STENHOUSE (1984) ha planteado de forma definitiva el problema al concebir el *currículum* como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de *currículum*: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela; teoría o ideas para la práctica, y condiciones de la realidad de esa práctica.

"Por una parte es considerado - el *currículum*- como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas" (Pág. 27).

"Un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Pág. 29).

La perspectiva práctica sobre el *currículum* rescata como ámbito de estudio el *cómo se lleva a cabo en la realidad*, qué ocurre cuando se está desarrollando. Las condiciones y la dinámica de la clase, las demás influencias de cualquier agente personal, material, social, etc., imponen o dan el valor real al proyecto cultural que se pretende como *currículum* de la escuela. Ni las intenciones ni la práctica son, por separado, la realidad, sino ambas en interacción. Se trata, por ello, de una teoría del *currículum* que se ha llamado de *proceso*, o *iluminativa*, como la ha denominado GIBBY (1978, pág. 157), que pretende desvelar el despliegue de los procesos en la práctica.

Sin perder de vista la importancia del *currículum* como proyecto cultural, se sugiere que la funcionalidad del mismo está en su sintaxis, como algo elaborado que no es mero *puzzle* donde se yuxtaponen contenidos diversos; su utilidad reside en ser un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, juego en el que tienen que desempeñar un papel activo muy importante los profesores y los alumnos. El marco conceptual, los papeles de los agentes que intervienen en el mismo, la renovación pedagógica, la política de innovación, adquieren una dimensión nueva a la luz de este planteamiento. Una perspectiva que estimula una nueva conciencia sobre la profesionalidad de los docentes- indagadores reflexivos en su práctica- y sobre los métodos de perfeccionamiento del profesorado para progresar hacia ella.

Por otro lado, aparece la importancia del *formato* del *currículum* como elemento más o menos idóneo para cumplir la función de comunicar ideas con la práctica de los profesores sin anular la capacidad reflexiva de éstos, sino con la finalidad de estimularla. La posibilidad y forma de comunicación de las ideas con la práctica de los profesores a través del *currículum*, previendo un papel activo y liberador para éstos, no puede entenderse sino analizando la idoneidad del formato que se les propone y viendo los medios a través de los que se realiza esta función. Es decir, estamos ante un discurso que recupera dos aspectos básicos del problema: la dimensión cultural del *currículum* y la dimensión crítica acerca de las condiciones en las que opera. Considera STENHOUSE (1980) que:

"un *currículum*, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje" (Pág. 41).

Esta nueva dimensión o visión de la teoría y práctica curricular no anula el planteamiento del *currículum* como proyecto cultural, sino que, partiendo de él, analiza cómo se convierte en cultura real para profesores y para alumnos, incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica en la enseñanza como una parte de la propia comunicación cultural en los sistemas educativos y en las aulas. Es, pues, un enfoque integrador de *contenidos* y *formas*, puesto que el *proceso* se

centra en la dialéctica de ambos aspectos. El *currículum* es método además de contenido, no porque en él se enuncien orientaciones metodológicas, proporcionadas en nuestro caso a través de disposiciones oficiales, sino porque, por medio de su formato y por los medios con que se desarrolla en la práctica, condiciona la profesionalidad de los profesores y la propia experiencia de los alumnos al ocuparse de sus contenidos culturales. Se ve así una dimensión más afinada de la enseñanza como fenómeno socializador de todos los que participan en ella: fundamentalmente profesores y alumnos.

Para SCHWAB (1983) y REID (1980, 1981) los problemas curriculares no se pueden resolver con la aplicación de un esquema de racionalidad del tipo medios-fines, sino a través de un razonamiento práctico o *deliberación*, en la medida en que estamos ante una práctica incierta que exige planteamientos racionales puntuales para abordar la situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal. Resalta SCHWAB (1983) que:

"las generalidades sobre la ciencia, la literatura, los niños en general, los niños o maestros de cierta clase o tipo específico pueden ser ciertas, pero logran esa posición en virtud de lo que dejan de lado. Las cuestiones omitidas restan de dos maneras valor práctico a la teoría. No sólo son con frecuencia importantes por sí mismas, sino que además modifican por su presencia las características generales incluidas en las teorías" (Pág. 203).

Los estudios curriculares debieran por ello dejar el método teórico de buscar leyes generales y adoptar la perspectiva ecléctica o práctica. Es preciso elegir tácticas que procuren dar máxima satisfacción a propósitos, metas y valores que son en ocasiones contradictorios entre sí, sin poder predecir con seguridad el resultado de la acción elegida. Un problema práctico es por naturaleza incierto, y hay que resolverlo por medio de un proceso de *deliberación*.

Se adopta así una posición de incertidumbre, un tanto ecléctica, pero en cualquier caso poco cómoda, que otros muchos han disimulado en la asunción de modelos analógicos pertenecientes a otros campos de actividad, como ha ocurrido con el modelo tecnológico. Tal como acertadamente observa SCHWAB (1983, pág. 198), la huida del campo mismo es la forma más evidente de revelar la debilidad y dependencia respecto de otros modelos de teorización. La debilidad de los estudios curriculares hay que buscarla en su especificidad y en la propia complejidad del campo.

Los problemas para REID (1980) son de índole teórica o práctica, y éstos pueden dividirse en inciertos o a resolver por medio de la aplicación de un determinado procedimiento. Los curriculares son problemas de tipo práctico e inciertos, que reclaman iniciativas de solución que podemos aportar con ideas y teorías, pero que suponen también inevitables compromisos morales al tener que elegir. Cuando

los fines no son fijos y al tiempo interpretables, cuando los medios para solucionarlos son *a priori* múltiples, cuando no existe una ligazón unívoca medios-fines, o entre teoría y práctica, las tentativas de solución son inciertas, experimentables y moralmente comprometidas. El estudio de cómo se resuelven los problemas prácticos dentro del sistema curricular a distintos niveles de decisión (en la política sobre el *currículum*, en el diseño de los profesores, etc.) es el medio para descubrir las pautas de racionalidad imperantes en una realidad y momento determinados.

El discurso curricular centrado en la relación teoría-práctica plantea el rescate de microespacios sociales de acción en los que poder desarrollar una labor liberadora, como contrapeso a teorías deterministas y reproducionistas en educación. Pero expresan también, quizá en una opción posibilista dentro de sistemas escolares y sociales muy asentados, la renuncia a planteamientos de reforma social más global y de los sistemas que, como la educación, reproducen las sociedades.

En orden a proporcionar orientación a la acción en las diversas situaciones en las que se opera con el *currículum*, esta última familia de teorías tienen un carácter vago, más problematizador que facilitador de opciones de ejecución sencilla y cuasimecánica. Un problema epistemológico capital en el conocimiento sobre la educación reside en dilucidar qué se entiende por "orientación teórica de la acción". Rechazar la investigación dominante, admitir la debilidad teórica para fundamentar la práctica, no es suficiente si no se pone en discusión al mismo tiempo lo que entendemos por puente entre teoría y práctica; se corre el peligro de que, tras la negación de una teoría universalizable para guiar la práctica, se niegue también el valor que muchas de ellas tienen en la realización de juicios y toma de decisiones prácticas.

Lo cierto es que, fuera de los planteamientos tecnológicos, y en menor medida en la tradición culturalista, las teorizaciones sobre el *currículum* que más han logrado cambiar históricamente las perspectivas sobre la práctica educativa, son precisamente las más "inconcretas", las que los buscadores de recetas podrían calificar de poco prácticas: la preocupación por la experiencia del alumno y el complejo grupo de aportaciones críticas y procesuales. No ofrecen técnicas para gestionar el *currículum*, pero brindan conceptos para pensar toda la práctica que a través de él y con él se expresa, y también para decidir sobre ella. Si los profesores no deben pensar su acción ni adaptar las propuestas curriculares que se les hacen, en función de una opción política o burocratizante de su papel, estas perspectivas son desde luego poco prácticas. Si defendemos lo contrario, la utilidad es indiscutible.

En la medida en que el *currículum* es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro, supone una oportunidad para realizar una integración importante en la teoría curricular. Valorando adecuadamente los contenidos del *currículum*, los aprecia como lazo de conexión de la cultura escolar con la cultura social. Pero la concreción de tal valor sólo puede

apreciarse en relación con el contexto práctico en que se realizan, el que a su vez está policondicionado por factores de diverso tipo que se convierten en agentes activos del diálogo entre el proyecto y la realidad. Siendo expresión de la relación teoría-práctica a nivel social y cultural, el *currículum* moldea la misma relación en la práctica educativa concreta y es, a su vez, afectado por la misma.

El cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza se planteará así no sólo en el terreno más común de poner al día los conocimientos que comprende el *currículum* para acomodarse mejor a la evolución de la sociedad, de la cultura, o para responder a la igualdad de oportunidades incluso, sino en tanto que instrumento para incidir en la regulación de la acción, transformar la práctica de los profesores, liberar los márgenes de la actuación profesional, etc.

Las teorías curriculares han de juzgarse por su capacidad de respuesta para explicar esa doble dimensión: las relaciones del *currículum* con el exterior y el *currículum* como regulador del interior de las instituciones escolares. La perspectiva dominante de los estudios curriculares, que ha padecido una fuerte impronta administrativista y empirista desde sus orígenes, no puede dar satisfacción a ninguna de esas dos aspiraciones.